

LA PARTIE AUDIOVISUELLE DE CETTE  
THESE EST DISPONIBLE POUR CONSULTATION  
A LA BIBLIOTHEQUE DE L'UNIVERSITE  
CONCORDIA, MONTREAL, QUEBEC H3G 1M8.

EVALUATION D'UN COURS TELEVISE  
DE NIVEAU UNIVERSITAIRE  
INTITULE  
POLITIQUE CANADIENNE D'IMMIGRATION  
(1896-1914)

France Henri

A THESIS-EQUIVALENT

in  
The Department  
of  
Education

Presented in Partial Fulfillment of the Requirements  
for the Degree of Master of Arts at  
Sir George Williams University  
Montreal, Canada

June, 1974

EVALUATION D'UN COURS TÉLÉVISÉ DE NIVEAU UNIVERSITAIRE

INTITULE POLITIQUE CANADIENNE D'IMMIGRATION

(1896-1914)

Par France Henri

Abrégé

L'expérience avait pour but l'évaluation d'un cours télévisé de niveau universitaire en histoire du Canada. Le test élaboré mesurait plus précisément l'ampleur des connaissances et les attitudes d'une partie des répondants envers ce genre d'enseignement médiatisé. L'instrument de mesure a d'abord été éprouvé lors d'une pré-expérimentation. L'analyse statistique des résultats a permis de donner sa forme définitive au questionnaire.

Le design de l'expérimentation véritable était de type post-test avec groupe de contrôle. L'échantillon était constitué d'une classe d'étudiants universitaires. L'expérience fut réalisée dans des conditions optimales. L'analyse statistique des résultats du test d'instruction et du test d'attitudes démontre que le cours télévisé s'est avéré hautement profitable pour les sujets du groupe expérimental et que leurs attitudes envers un enseignement médiatisé est, somme toute, positive. L'ensemble des résultats de l'expérience nous permet donc de croire que les cours télévisés peuvent être intégrés à profit dans l'enseignement universitaire.

## Remerciements

Dans la préparation et la réalisation de notre expérience nous avons eu recours aux conseils de plusieurs personnes, tant pour l'aspect méthodologique que pour l'aspect technique. Nous tenons à exprimer notre plus grande reconnaissance au Dr Gary Coldevin qui nous a aidé à formuler notre démarche et nous a guidé tout au long du travail. Nous remercions aussi le professeur Tom Allan qui a su nous faire profiter de sa longue expérience dans la réalisation de documents télévisés.

Plusieurs autres personnes, dont il serait trop long de mentionner tous les noms, nous ont apporté leur support plus particulièrement lors de la réalisation du document télévisé. Ce sont les techniciens du Center for Instructional Technology et nos confrères et consœurs étudiants de l'Université Sir George Williams.

A tous ceux qui, directement ou indirectement, nous ont aidé dans la poursuite de cette recherche, nous exprimons nos plus sincères remerciements.

## Table des matières

	page
Liste des tableaux.....	i
Liste des figures.....	ii
Chapitre I Introduction.....	1
Chapitre II La télévision éducative.....	5
Le choix du médium	
Apprentissage et télévision éducative	
Avantages et désavantages	
Attitudes des professeurs	
Attitudes des étudiants.	
Chapitre III Production du document télévisé.....	31
Choix du thème	
Définition des objectifs	
Contenu du scénario	
Recherche iconographique et sonore	
Enregistrement et montage	
Chapitre IV Préparation de l'instrument de mesure....	38
Elaboration du test	
Formulation des questions	
Design pré-expérimental	
Application pré-expérimentale du test	
Structure de l'échantillon	
Méthode d'analyse statistique des items	
Résultats de l'analyse statistique des items	
Fidélité	
Méthode d'étude de la fidélité	
Conclusions relatives à l'étude de la fidélité	
Chapitre V L'expérimentation véritable.....	49
Design de type post-test avec groupe de contrôle	
Hypothèse opérationnelle	
Expérimentation	
Structure de l'échantillon purifié	
Méthode d'analyse statistique du test	
d'instruction	
Résultats du test d'attitudes	

## Table des matières

	page
Chapitre VI Conclusion.....	66
Sommaire.....	73
Bibliographie.....	76
Appendices.....	79
Scénario	
Guide de l'utilisateur	
Formulaire du test	

1

Liste des tableaux

page

Tableau

1	Comparaisons des résultats d'enseignements traditionnels et télévisés.....	9
2	Comparaisons des résultats d'enseignements traditionnels et télévisés.....	10
3	Efficacité relative des média par rapport aux objectifs d'apprentissage.....	15
4	Analyse des items du test de connaissances....	45
5	Structure de l'échantillon purifié.....	54
6	Moyennes des résultats du test d'instruction et les écarts types du groupe expérimental et du groupe de contrôle.....	56
7	Analyse de la variance des moyennes du test d'instruction entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle.....	57
8	Résultats du test d'attitudes.....	61

7

3

Liste des figures

page

Figure

- 1 Fréquences des réussites pour le test  
d'instruction..... 59



## Chapitre I

### Introduction

Nul ne conteste la place importante que s'est taillée la technologie de l'éducation au sein du renouveau pédagogique. L'effort d'intégration des techniques audio-visuelles que nous remarquons dans l'enseignement à tous les niveaux, confirme la recherche qui se fait pour redécouvrir et redéfinir les fondements mêmes de l'éducation. Cette volonté de renouveler la pédagogie par l'utilisation de telles techniques trouve son origine dans la transformation de nos structures sociales et dans les pressions qu'exerce la société toute entière.

Autrefois les pôles d'autorité étaient facilement identifiables (famille, pairs, institutions). Depuis deux décades, ils se sont multipliés. Les mass-média ne sont pas étrangers à cette transformation. Enfants et adultes se retrouvent très souvent en situation de choix devant l'ensemble des autorités. Le milieu de l'éducation n'a pas été épargné par cette multiplication des pôles d'autorité. L'emprise que détenait jadis le professeur n'est plus exclusive. La relation de dépendance qu'entretenait

l'étudiant face au maître tend à s'estomper. Les signes d'affranchissement sont manifestes: pédagogie de participation, valorisation du travail en équipe, temps alloué à la discussion et aux séminaires, utilisation des techniques d'animation, etc. Cette nouvelle approche vise à abolir la relation de dépendance entre maître et élève.

L'intégration des techniques audio-visuelles dans l'enseignement, et ce à tous les niveaux, correspond à un désir d'émancipation. Dans cette nouvelle approche pédagogique, la source d'information n'est plus exclusivement le professeur; la clé unique du savoir ne réside plus entre ses mains. L'étudiant se voit confronté à différentes sources d'information audio-scripto-visuelles. Il doit faire un effort personnel pour intégrer ces connaissances qui lui sont livrées par le biais des différents médias. Le professeur joue alors le rôle de personne ressource, ouverte à la discussion, prête à conseiller, guider et encadrer l'étudiant. La responsabilité d'apprendre est remise aux mains de l'étudiant. Libéré en grande partie de ses charges de cours, le professeur peut alors exercer ses fonctions fondamentales: aider l'étudiant à prendre conscience de ses ressources personnelles et de celles qui l'entourent, lui offrir la possibilité de s'émanciper afin qu'il devienne un être "s'éduquant".

C'est dans cet optique que l'intégration des techniques audio-visuelles dans l'enseignement devrait s'opérer. Cependant il existe encore un écart très grand entre la théorie et la pratique. Malgré le perfectionnement

des techniques et la qualité des appareils mis à la disposition des professeurs, les conditions d'utilisation des techniques audio-visuelles ne sont pas toujours optimales. Très souvent l'aménagement des locaux ou des salles de classe n'a pas été conçu en fonction de projections ou d'auditions. Les budgets de production ou de recherche sont parfois insuffisants. Il arrive aussi que les professeurs rejettent ces méthodes d'enseignement. Certains croient qu'elles sont tout à fait inefficaces et n'ont rien à voir avec la pédagogie; d'autres pensent que de telles techniques, bien qu'efficaces, ne peuvent s'appliquer à la discipline qu'ils enseignent.

Le but que nous poursuivons par cette expérience est de démontrer qu'un enseignement télévisé est possible au niveau universitaire et surtout qu'il peut être valable. Le support à l'enseignement que procure le médium télévision permet au professeur d'alléger sa tâche au niveau de la diffusion des connaissances. En effet, la technologie permet d'enregistrer et de conserver indéfiniment les sons et les images. Le professeur peut en profiter en stockant sur bande magnétoscopique des informations destinées à ses élèves. Une fois ce travail accompli, il pourra consacrer plus de temps et d'énergie aux travaux de recherches de ses étudiants, aux discussions et à l'encadrement en général.

La technologie moderne a fait progresser la science et elle a permis de diminuer le nombre d'heures de travail; elle est présente partout.

Il n'existe aucune raison valable qui puisse nous porter à croire qu'elle doive être exclue de nos maisons d'enseignement et surtout des universités.

## Chapitre II

### La télévision éducative

La première partie de notre travail sera consacrée à une brève revue de l'état de la recherche sur l'usage de la télévision éducative en général avec quelques références sur son utilisation à l'université. Soulignons au départ que les conclusions des recherches sur ce sujet ne font pas toujours l'objet de publications. En effet, la plupart des rapports sont présentés sous forme polycopiée à des organismes ou institutions qui ont subventionné les recherches, tels la Ford Foundation, le Fund for Advancement of Education, le U.S. Office of Education. Ces travaux ne nous sont accessibles qu'indirectement, par le biais de résumés publiés par des auteurs comme Chu et Schramm (1967), Kumata (1960) et Bosquee (n.d.).

Nous excluons toutefois de l'objet de notre étude toutes considérations visant l'utilisation de la télévision éducative dans des institutions de type "université des ondes" ou "télé-université". Notre recherche se limitera à l'utilisation de ce médium dans une situation traditionnelle d'enseignement au sein même des murs de l'université.

#### Le choix du médium

Le premier facteur de réussite d'un enseignement médiatisé est sans contredit le choix du médium.

Ce choix doit tenir compte bien sûr des disponibilités matérielles et financières du moment, des facilités d'accès à l'équipement et des ressources humaines accessibles. Néanmoins ces contraintes ne sont que les aspects secondaires qui doivent présider au choix à faire, les obstacles qui peuvent survenir à ce niveau n'étant que des contingences spatiales ou temporelles. L'aspect le plus important selon nous réside dans l'efficacité relative de chacun des média.

Si l'on se réfère à McLuhan (1971), les média peuvent être classés en deux catégories: "chaud" et "froid". Le médium chauffé, offrant une haute définition et une abondance d'information, ne fait appel qu'à un sens et n'invite pas à la participation ou achèvement du message (ex. la radio, le cinéma, la photographie, l'alphabet phonétique). Par opposition, le médium froid offre un message de faible définition, fait appel à plusieurs sens et incite à la participation (ex. le téléphone, la télévision, la parole, l'écriture hiéroglyphique). Dépendant des effets recherchés chez l'auditoire, on utilisera l'une ou l'autre de ces catégories de média.

Selon McLuhan (1971), le choix d'un médium doit s'effectuer en fonction de ses effets sur l'auditoire.

...le vrai message, c'est le médium lui-même, c'est-à-dire, tout simplement, ... les effets d'un médium sur l'individu ou sur la société... (p. 23).

Les messages transmis doivent être adaptés aux propriétés

7  
spécifiques des médias et non l'inverse. La télévision, par exemple, sous-entend une "participation multi-sensorielle" chez les spectateurs qui "s'absorbent, sondent, ralentissent et s'immergent en profondeur (p. 335)". McLuhan (1971) réfère explicitement à la télévision comme médium d'enseignement et affirme que "chauffée par des éléments dramatiques et diverses astuces, elle perd de l'efficacité parce qu'elle laisse moins de place à la participation (p. 341)". Le message télévisé doit davantage faire appel "aux processus qu'aux produits soigneusement emballés (p. 338)". Il appert donc que le respect des propriétés de la télévision exige un message peu structuré, laissant le spectateur libre de compléter les "blancs".

Appliquée à l'éducation, la théorie de McLuhan ne suggère aucune discrimination entre les sujets qui peuvent ou ne peuvent pas être traités à la télévision. Les restrictions qu'il impose concernent la forme du message plutôt que le contenu qui est en lui-même un autre médium. Pour informer en livrant un message intense, de haute définition, les médias "chauds" comme la radio ou l'imprimé sont plus appropriés. Pour impliquer en profondeur le spectateur dans une expérience, pour l'inciter à apporter une participation personnelle, un médium froid comme la télévision est tout indiqué. "La télévision est avant tout un médium qui exige comme réaction une participation créatrice (p. 368)".

Pour prouver la valeur de sa théorie, McLuhan (1971) rapporte les résultats d'une expérience tentée à l'université de Toronto où la radio s'est avérée plus efficace que la télévision pour dispenser un cours où l'abondance d'information dans le message n'exigeait pas des élèves qu'ils "remplissent les blancs", c'est-à-dire qu'ils apportent une participation personnelle.

Il faut admettre que le choix d'un médium conformément à la théorie de McLuhan n'est pas couramment pratiqué en milieu éducationnel. Peu confrontées à la réalité scolaire, les affirmations de McLuhan restent invérifiées et demeurent, à toutes fins pratiques, étrangères aux pédagogues. Ceux-ci ne possèdent généralement aucune grille théorique de référence pour effectuer un choix. Plusieurs d'entre eux assument d'intuition que certaines matières par rapport à d'autres sont moins susceptibles d'être enseignées de façon valable par la télévision. Cette présomption est toutefois infirmée par un très grand nombre d'expériences portant sur ce problème. Chu et Schramm (1967) apportent des données fort convaincantes à l'appui de cette affirmation.

Des expériences ont été tentées dans le but de vérifier l'efficacité de l'enseignement télévisé par rapport à l'enseignement traditionnel.



TABLEAU I

Comparaisons des résultats d'enseignements  
traditionnels et télévisés

Subject	Number of comparisons	Percentage in which TV groups did as well as or better than control groups
Mathematics	74	86.5
Science	84	90.5
Social studies	74	93.2
Humanities	53	77.4
Languages	84	82.1
Health, safety	24	79.2

Note: Tableau tiré de Chu, G. et Schramm, W. Learning from  
Television. What the Research Says. Washington: National  
Association of Educational Broadcasters, 1967, p. 9.

TABLEAU 2

Comparaisons des résultats d'enseignements  
traditionnels et télévisés

Subject	Number of comparisons	Percentage in which TV groups did as well as or better than conventional groups
Mathematics	56	89.2
Science	100	86.0
Social studies	77	89.6
Humanities	45	95.5
Languages	77	88.3
Skills	26	96.1
Miscellaneous	40	75.0

Note: Tableau tiré de Chu, G. et Schramm, W. Learning from Television.  
What the Research Says. Washington: National Association of  
Educational Broadcasters, 1967, p. 10.

Ces expériences tiennent compte des performances par matière, tant pour les sciences exactes que pour les sciences humaines et sociales. Les tableaux 1 et 2 relatent respectivement les résultats de 393 et 421 comparaisons entre des enseignements traditionnels et des enseignements télévisés. Ces chiffres tendent à démontrer que toutes les disciplines peuvent être enseignées à l'écran avec autant de chances de succès. Bien que les sujets de ces expériences aient été des étudiants de niveau secondaire, nous pouvons croire que les résultats seraient sensiblement les mêmes pour des étudiants des niveaux inférieur et supérieur.

Une des expériences les plus concluantes, en égard à l'utilisation de la télévision dans l'enseignement supérieur, est celle qui s'est déroulée à Chicago. Un programme complet de niveau collégial, d'une durée de trois ans, fut offert en circuit ouvert (Willis, 1960). On a remarqué qu'aucune discipline ne s'est montrée réfractaire à une adaptation pour la télévision. En effet, il apparaît que la matière elle-même ne représente pas la variable clé du problème, celle-ci résiderait plutôt dans la façon dont le cours est donné et reçu.

Une autre façon de poser le problème du choix d'un médium, plus particulièrement celui de l'utilisation de la télévision, est d'y référer non pas par rapport aux effets du médium en fonction de la matière à enseigner,

mais en termes de degré d'abstraction du message.

Allan (1973) affirme que le film et la télévision traduisent mal la pensée conceptuelle complexe. Il explique que les composantes du raisonnement sont communiquées par une suite de propositions dans un langage ou le signifiant ne ressemble pas au signifié. Les signes mêmes du message peuvent être perçus par la vue, l'ouïe ou le touché dans le cas du Braille, mais cette perception n'a rien à voir avec le sens du message. Par ailleurs, l'auteur remarque qu'à la télévision, l'aspect visuel doit correspondre directement au contenu du message. Le message télévisuel doit atteindre un degré élevé d'"iconicité", c'est-à-dire une haute similarité entre les signes ou symboles et l'objet signifié. C'est pourquoi Allan (1973) croit que la télévision n'est pas un médium particulièrement adéquat pour transmettre la pensée conceptuelle.

If complex conceptual thinking can, in fact be expressed only in signs rather than in iconic symbols, then TV is not a particularly good medium for its expression. I believe this to be fundamentally true, and that it is one valid reason for the decreasing use of ETV the higher one goes in education... (p. 54)

L'"iconique", force du message télévisuel, offre aux spectateurs une expérience de perception où l'esprit prend conscience à travers ses sensations d'une réalité extérieure. Cette expérience télévisuelle n'est cependant qu'un substitut à l'expérience réelle qui n'est généralement pas accessible. Le domaine de l'abstrait ne pouvant être représenté par des signifiants concrets

la télévision s'avère donc impropre à la transmission d'une pensée abstraite.

It has also to be recognized that there are areas of abstract thinking like logic and mathematics where the problem of relating thought to perceptual experience has defeated the best minds (Allan, 1973, p. 54).

A la suite de l'expérience de télémediatisation intégrale des cours dispensés par le collège Scarborough en Ontario, John Lee (1972) en arrive aux mêmes conclusions mais il affirme par ailleurs qu'à la suite de recherches et avec le concours de techniques spécialisées, d'imagination et de budgets suffisants, un message à contenu abstrait pourrait être adapté à la télévision.

The more visual the original material in a course, the more easily it may be translated to television... The more abstract and symbolic the material, the more difficult, the translation in a visual medium. It can still be done (by using techniques of animation, for example) but it takes more skill, imagination and money (p. 57).

Tous ne partagent pas les idées de Allan et de Lee sur les possibilités du langage télévisuel. Corre (1966) affirme pour sa part que la télévision peut constituer le médium privilégié de la pensée abstraite à cause de ses possibilités de concrétisation et de représentation des idées. Il affirme que, comme le verbe, l'image a une fonction analytique.

Lorsque l'on a une image de l'objet on n'a pas cet objet, mais il existe virtuellement en elle: nous sommes en présence de son schéma, à mi-distance entre l'objet et son concept, son abstraction (p. 16).

Corre croit que le langage télévisuel pourrait se développer et atteindre un niveau de développement aussi élevé que la parole.

Ces approches diamétralement opposées n'ont malheureusement pas fait, à notre connaissance, l'objet d'études sérieuses. Aucune expérience scientifique, portant spécifiquement sur la question, ne confirme ou n'infirme l'une ou l'autre de ces affirmations sur les possibilités du langage télévisuel. L'état de la recherche ne permet pas de trancher le débat ou même d'apporter quelques éléments de réponse. Le problème demeure encore entier à savoir: l'enseignement télévisé doit-il éviter de véhiculer une pensée abstraite trop complexe puisque les possibilités du langage télévisuel ne s'y prêtent pas ou, faut-il se servir de ce médium comme un véhicule idéal de la pensée abstraite et s'efforcer ainsi de repousser les limites du langage télévisuel?

Plus directement relié à la réalité scolaire, Allen (1967) a tenté de cerner les possibilités de chacun des médias en fonction d'objectifs d'enseignements précis, afin d'aider le pédagogue à effectuer un choix. Rappelons que les résultats que nous propose cet auteur sont le fruit d'observations et d'une longue réflexion mais ne sont pas basés sur des études scientifiques proprement dites.

TABEAU 3

Efficacité relative des média par rapport  
aux objectifs d'apprentissage

INSTRUCTIONAL MEDIA TYPE:	(1) Learning Factual Information	(2) Learning Visual Identifi- cations	(3) Learning Principles, Concepts and Rules	(4) Learning Proce- dures	(5) Performing Skilled Perceptual- Motor Acts	(6) Developing Desirable Attitudes, Opinions & Motivations
Still Pictures	Medium	HIGH	Medium	Medium	low	low
Motion Pictures	Medium	HIGH	HIGH	HIGH	Medium	Medium
Television	Medium	Medium	HIGH	Medium	low	Medium
3-D Objects	low	HIGH	low	low	low	low
Audio Recordings	Medium	low	low	Medium	low	Medium
Programmed						
Instruction	Medium	Medium	Medium	HIGH	low	Medium
Demonstration	low	Medium	low	HIGH	Medium	Medium
Printed Textbooks	Medium	low	Medium	Medium	low	Medium
Oral Presentation	Medium	low	Medium	Medium	low	Medium

Note: Tableau tiré de Allen, W.H. "Media Stimulus and Types of Learning". Audio-visual Instructions, 12, 1, 1967, p. 28.

Allen ne prétend pas faire ici une liste exhaustive de tous les objectifs d'apprentissage, mais nous présente les plus usités. Par apprentissage d'informations factuelles (1) il entend les noms, les dates, les événements importants, des définitions, une terminologie, etc., des informations ayant des références concrètes. Il est à noter que le film et la télévision sont considérés comme également aptes à transmettre ce genre d'informations contrairement aux avancées de la théorie de McLuhan (1971). L'apprentissage d'identifications visuelles (2) se voit grandement facilité par l'apport d'éléments visuels en favorisant la discrimination d'éléments par rapport à d'autres. Les principes, concepts et règles (3) sont assimilés lorsque l'élève a appris et compris les relations qui existent entre eux ou parmi les choses et les événements, ou qu'il a donné un sens aux principes fondamentaux qui président au fonctionnement de diverses opérations. Il est évident que les principes, concepts et règles peuvent se situer à des niveaux d'abstraction plus ou moins grands. L'auteur cependant n'aborde pas le problème sous cet angle. Il souligne simplement qu'il a été démontré que lorsque la présentation d'un document visuel précède un exposé verbal du même concept, l'apprentissage est significativement plus grand et se produit dans un laps de temps plus court que lorsque l'exposé verbal précède la présentation visuelle. Ces conclusions sont



importantes pour le développement et l'élaboration de stratégies et aussi pour la reconnaissance du support qu'apportent les présentations visuelles. Par apprentissage de procédures (4) l'auteur entend: apprendre à effectuer une série d'actes ou de gestes dans le bon ordre et correctement. L'apprentissage de gestes sensori-moteurs spécialisés (5) semble l'objectif le moins bien servi par les documents audio-visuels. Le développement d'attitudes, d'opinions et des motivations (6), nécessite l'implication des besoins, des desirs et de l'orientation générale des sujets. L'auteur affirme que pour atteindre cet objectif plusieurs types de stimuli sont nécessaires.

Le tableau de Allen (1967) nous permet de croire que la télévision peut réaliser des performances acceptables par rapport aux objectifs d'apprentissage énumérés. Son rendement semble particulièrement remarquable lorsqu'il s'agit d'enseigner les principes, règles et concepts. Le choix de la télévision comme médium d'enseignement peut donc s'effectuer, en tenant compte de plusieurs séries de critères, que ce soit en fonction des effets recherchés chez un auditoire (McLuhan) ou en regard du niveau d'abstraction du message (Allan et Corre) ou encore par rapport aux objectifs d'apprentissage (Allen). Bien que le tableau de Allen et les observations de Allan tiennent compte avec plus d'acuité des situations d'apprentissage, d'autres critères de références

peuvent être retenus. En dernier essor le professeur ou le spécialiste en technologie de l'éducation demeure totalement libre et doit faire appel à son bon jugement lorsque vient le moment de choisir un médium d'enseignement pour une situation donnée.

### Apprentissage et télévision éducative

Après avoir fait un relevé quasi exhaustif de toutes les recherches effectuées à travers le monde sur la télévision en milieu éducatif, Chu et Schramm (1967) affirment que la télévision peut dispenser un enseignement valable. Selon eux, il ne subsiste plus de doute à ce sujet. Utilisée dans des conditions favorables, la télévision éducative offre aux enfants autant qu'aux adultes d'innombrables possibilités d'apprentissage. L'efficacité de l'enseignement télévisé a été démontrée de façon convaincante par une centaine d'expériences et par plusieurs centaines de comparaisons entre les résultats de l'enseignement traditionnel et de l'enseignement télévisé.

Si les recherches ont prouvé l'efficacité de ce nouveau mode d'enseignement, sa supériorité n'a pas encore été démontrée. On est plus enclin à croire qu'il n'existe pas de différence significative entre l'apprentissage qui se produit à la suite d'un enseignement conventionnel et celui d'un enseignement télévisé. En 1961, Schramm (1962) compilait les résultats de 393 comparaisons

expérimentales entre ces deux types d'enseignement. L'étude démontrait qu'aucune différence significative n'a pu être observée parmi 255 (65%) de ces comparaisons tandis que 83 (21%) marquent la supériorité de l'enseignement télévisé contre 55 (14%) valorisant davantage l'enseignement traditionnel. D'autres compilations de comparaisons ont été faites et les résultats sont toujours sensiblement les mêmes.

Une seconde façon de vérifier l'impact de la télévision éducative est de mesurer ses effets sur l'apprentissage de différents auditoires. Dans les études de Schramm (1962) et de Chu et Schramm (1967), il est démontré que l'enseignement télévisé peut être dispensé plus efficacement au niveau primaire et secondaire qu'au niveau collégial. Bien qu'on ne connaisse pas de façon certaine là où les raisons de cet état de fait, plusieurs hypothèses ont été formulées. En assumant qu'à un niveau supérieur d'études la matière enseignée est plus complexe, l'inefficacité relative de la télévision éducative pourrait être attribuée à l'absence de feedback immédiat ou de discussions avec le professeur. On suppose aussi que les étudiants des niveaux inférieurs, très intimes avec ce médium qui fait partie de leur expérience de croissance, sont plus réceptifs que les aînés envers un apprentissage provenant d'un message télévisé. La différence peut aussi être attribuée aux écarts d'âges et de goûts; les jeunes

préférant davantage l'enseignement télévisé tandis que les plus vieux opteraient pour l'enseignement traditionnel. L'attitude des professeurs peut aussi être un facteur important qui influence l'efficacité de ce nouveau mode d'enseignement. Les professeurs du niveau primaire seraient plus ouverts à cette aide didactique provenant de l'extérieur tandis que les professeurs du niveau collégial concevraient la télévision éducative comme une menace à leur liberté académique.

Les recherches sur l'efficacité de la télévision éducative arrivent dans presque tous les cas à la même conclusion: il n'existe pas de différence significative entre l'enseignement télévisé et traditionnel. Cependant la recherche ne nous apprend rien sur les caractéristiques et les propriétés du médium comme tel, utilisé à des fins pédagogiques. On demeure toujours incertains quant à la façon d'utiliser et d'intégrer correctement ce médium dans un enseignement. Nous sommes d'accord avec Allan (1973) lorsqu'il écrit:

In the 1950's and 1960's there were more questions than answers and there was the small flood of research into comparative effectiveness of ETV and live teaching, summarized by Chu and Schramm, and others, with the result we all know that in general there was no significant difference. Much of this research was neither rigorous, nor scientific, and it certainly cannot be said that ETV has yet been satisfactorily analysed any more than live teaching has (p. 47).

Des recherches rigoureusement scientifiques doivent être entreprises de façon systématique afin de rassembler des données plus précises sur la valeur réelle de l'enseignement médiatisé.

#### Avantages et désavantages de la télévision éducative

Bien qu'ils ne soient pas encore tous connus, les avantages que l'on prête à l'enseignement télévisé sont d'ordre quantitatifs et qualitatifs. La télévision éducative d'abord peut s'avérer un moyen économique de diffusion de la connaissance. En effet elle permet de rejoindre un grand nombre d'étudiants à la fois lorsque les conditions sont favorables ou encore de dispenser un enseignement à des petits groupes isolés sans pour autant avoir recours à plusieurs professeurs. Tout cours enregistré sur bande magnétoscopique peut être répété plusieurs fois par semestre ou pendant plusieurs semestres. La télévision offre donc la possibilité de dispenser des enseignements qui dans une forme traditionnelle seraient trop onéreux. Elle ménage les énergies des professeurs appelés à répéter le même cours, parfois même trois fois en une semaine, et leur laisse plus de disponibilité pour diriger et encadrer le travail de leurs élèves. Au plan de la qualité, nul ne conteste qu'un cours télévisé peut, s'il est bien fait, atteindre un niveau très élevé. Il rend possible la collaboration de spécialistes dans toutes les matières; permet aux étudiants d'assister à des démonstrations ou à des

expériences scientifiques inaccessibles en temps normal; il peut aussi faire le lien immédiat entre la théorie et la pratique.

Parmi la liste des désavantages relevés dans plusieurs enquêtes, nous croyons que le manque de contrôle sur le temps de diffusion peut être surmonté. Puisque la grande majorité des cours télévisés sont enregistrés sur bande magnétoscopique et que magnéto et écran de télévision sont disponibles sur demande dans presque toutes les maisons d'enseignement, le professeur peut en toute occasion choisir lui-même le moment opportun pour présenter un document. De plus, au Québec, aucun cours universitaire n'est susceptible d'être présenté sur le réseau national; la politique de Radio-Canada ayant mis fin à cette pratique. Donc, le contrôle du temps de diffusion peut être éliminé de la liste des désavantages. Le contrôle du rythme de la présentation représente un autre obstacle qui peut être à demi circonscrit. En effet, si le déroulement d'un cours télévisé ne convient pas, le professeur, s'il a accès direct au magnéto, peut à la fin de la présentation reprendre certaines parties du document. Il est aussi possible d'arrêter la présentation en cours pour lui donner le rythme qui convient.

Bien que ces désavantages aient été surmontés ou presque, la liste demeure quand même assez imposante. Il demeure qu'une partie des étudiants, tout simplement

par goût, n'aiment pas ce genre d'enseignement. A cela il n'existe point de remède. D'autres se plaignent du trop grand effort d'attention soutenue qu'exige ces cours télévisés. Aucun moment de distraction n'est permis. Ce genre d'enseignement ne permet pas à l'élève-spectateur de prendre des notes. L'étudiant habitué à noter toute l'information qu'il reçoit y voit un désavantage important. Mais entre tous, le reproche le plus sérieux que l'on adresse à l'enseignement télévisé est l'impossibilité de poser des questions ou d'interrompre au besoin la présentation et le manque de contact personnel avec le professeur; en bref, l'absence totale de feedback entre élève et professeur.

Pour pallier à cette limite du médium, on a tenté diverses expériences (Chu et Schramm, 1967). Une caméra fut placée dans la classe pour permettre au professeur en studio de voir les réactions des étudiants pendant le cours. Au cours d'une autre expérience on a ajouté un microphone à la caméra placée dans la classe afin que les élèves puissent poser des questions. Toutefois ce genre de feedback ne peut être obtenu que lorsqu'il s'agit de cours télévisé en direct; et ce mode de diffusion va en décroissant constamment. Par ailleurs Chu et Schramm (1967) rapportent que ces expériences n'ont démontré aucune différence significative dans l'apprentissage découlant d'enseignements télévisés avec ou sans feedback.

Pour permettre aux étudiants d'établir des relations inter-personnelles avec le professeur et de poser des questions à la suite d'un enseignement télévisé, on a demandé à des étudiants de niveau collégial de former des groupes de discussions après les cours. De sorte qu'ils puissent échanger entre eux sur le contenu des cours et aussi avec le professeur ou le moniteur. Chu et Schramm (1967) et Bosquée (n.d.) rapportent que les groupes de discussions n'ont pas créé de différences significatives dans l'apprentissage par rapport à un enseignement uniquement télévisé. Les cours télévisés, du moins dans les cas cités par ces auteurs, paraissent suffire à la transmission des connaissances. Cependant l'instauration des groupes de discussions, et ce surtout au niveau d'études supérieures, se justifie car elle joue un rôle psychologique important. Ces discussions en fin de cours ou à intervalles réguliers ont un effet positif sur l'attitude des étudiants (Bosquée, n.d.). Il a été clairement établi que les étudiants, surtout au niveau collégial et universitaire, prendraient des attitudes défavorables envers cette forme d'enseignement si ce genre de feedback n'était pas maintenu. Les discussions contribuent donc à conditionner favorablement l'apprentissage lors de cours télévisés.

Le document d'accompagnement constitue aussi un palliatif à certains inconvénients de l'enseignement télévisé tels l'incertitude du message transmis, le



manque d'informations à son sujet, l'impossibilité de réviser à loisir. Généralement sous forme de documents imprimés, ils renferment un exposé des objectifs pédagogiques, la place de l'émission dans le programme scolaire, son importance et ses limites. Le document d'accompagnement peut aussi fournir des informations sur le contenu de l'émission en donnant un résumé et un plan détaillé.

#### Attitudes des professeurs

...resistance must be accepted as a fact.  
 ...instructional television ends the privacy of the classroom; it requires a teacher to learn new roles and procedures; it may seem to threaten the teacher's position and security or to denigrate his importance...  
 (Chu et Schramm, 1967, p. 61).

Les recherches ont prouvé que la résistance envers l'intégration de la télévision éducative de la part des professeurs croît avec le niveau d'études.

(Chu et Schramm, 1967; Dubin et Hedley, 1969). La plus grande résistance se manifeste donc chez les professeurs d'universités et de collèges. A notre connaissance, il n'existe qu'une étude vraiment sérieuse sur ce problème social qu'est l'intégration de la télévision éducative dans l'environnement universitaire; c'est celle menée par Evans et Leppmann (1968) dans neuf universités américaines. Ces auteurs qualifient le milieu universitaire de traditionnel et de réfractaire aux changements. Les professeurs y sont les

28

fidèles gardiens de l'ordre établi. A la fine pointe des découvertes dans leurs disciplines respectives, à la recherche de nouvelles informations qui bouleversent la science qui les concerne, très peu d'entre eux se préoccupent cependant des innovations dans les méthodes d'enseignement. Les universitaires désirent conserver leur vieille approche de la transmission du savoir. Ce ne sont donc pas des pédagogues avant tout. Lee (1972) corrobore ces affirmations.

...universities have traditionally shown much less concern for a faculty member's teaching ability than for his publications (p. 21).

Confrontés à l'implantation de la télévision éducative, les professeurs doivent réapprendre de nouvelles techniques et accepter d'être guidés dans cette nouvelle approche à l'enseignement par le personnel de production. Certains y résistent parce qu'ils ne croient pas à l'efficacité de la télévision comme aide didactique. D'autres manifestent tout simplement une hostilité envers ce mode d'enseignement indépendamment des conditions dans lesquelles il est appliqué. La majorité des professeurs croient que c'est seulement par un contact personnel que l'étudiant peut apprendre. Une minorité par ailleurs est favorable à l'utilisation de la télévision comme aide didactique. Les résultats de l'enquête menée par Evans et Leppmann (1968) sont confirmés par les observations de d'autres auteurs en milieu collégial

et universitaire (Dubin et Hedley, 1969; Lee, 1972). Le rapport des présidents des universités et collèges ontariens (1965) a identifié d'autres facteurs qui conditionnent le comportement des professeurs. Les auteurs du rapport affirment eux aussi que les professeurs manifestent une attitude négative envers la télévision éducative et ils soulignent que cela semble être un des facteurs déterminants dans le retard qu'accusent les universités dans le domaine. Toutefois ce jugement est pondéré par une observation fort pertinente: la non reconnaissance des droits des professeurs dans un système d'enseignement médiatisé. En effet on a remarqué que dans les universités où l'on incitait les professeurs à faire un usage intensif du médium télévision, on ne leur reconnaissant pas le droit d'approuver le montage final, d'effacer une bande magnétoscopique lorsque de nouvelles découvertes la rendait désuète, de contrôler l'utilisation de la bande comme telle, d'exiger une rémunération supplémentaire en cas de rediffusion de la bande et enfin de se réserver des droits d'auteurs lorsque le professeur quitte l'université.

Il nous a été permis d'observer personnellement d'autres contraintes propres à l'enseignement télévisé qui confirment les professeurs dans leur attitude négative. Par exemple, des restrictions d'ordre budgétaire ou administratif viennent souvent freiner l'initiative

de certains professeurs. Les longues heures que nécessite la production d'une émission télévisée contribuent aussi à ralentir l'enthousiasme des professeurs qui souvent ne sont pas déchargés de leurs fonctions traditionnelles. A tout cela s'ajoute le stress personnel lorsque le professeur est exposé à la caméra. Si le professeur réagit négativement envers la télévision éducative, il serait injuste de lui faire supporter seul le blâme. Les autorités administratives autant que les autorités pédagogiques doivent en assumer une grande partie. En accordant des budgets souvent insuffisants ou en refusant de libérer le professeur de ses tâches usuelles afin qu'il puisse se consacrer pleinement à la production, elles se rendent souvent responsables du retard qu'accusent les universités dans l'implantation des nouvelles techniques pédagogiques.

#### Attitudes des étudiants

Si les concepteurs prédestinés du message ne manifestent pas d'engouement envers la télévision éducative, les récepteurs du message ne semblent pas influencés par l'attitude des professeurs. En effet les recherches démontrent que la situation est moins problématique chez les étudiants. Soulignons entre autres le résultat du travail de Dubin et Hedley (1969) qui s'impose par la grandeur de l'échantillon. Les auteurs ont analysé les résultats de quarante-deux enquêtes portant sur l'attitude

des étudiants universitaires envers la télévision éducative. Ils arrivent à la conclusion que les étudiants sont disposés favorablement envers l'enseignement télévisé. Cependant leur attitude n'est pas guidée uniquement par affection pour le médium lui-même. Ils favorisent un enseignement télévisé lorsque dispensé dans des conditions idéales. Par exemple, si un cours s'adresse à un grand nombre d'étudiants à la fois, la majorité préfère le suivre à la télévision plutôt que dans un grand auditorium où les conditions acoustiques et visuelles sont insuffisantes. Dans ces circonstances ils croient apprendre autant par la télévision que par un enseignement traditionnel. En général les étudiants n'acceptent pas l'enseignement télévisé sans réserve. Ils sont conscients que le médium comporte des désavantages que nous avons déjà énumérés.

Une autre enquête menée à l'Université de Miami a tenté de rendre compte des raisons qui portent les étudiants à opter pour des cours télévisés plutôt que pour des cours traditionnels (Bosquee, n.d.). L'université offrait onze cours différents et chacun était dispensé selon une méthode d'enseignement particulière; cours magistraux, alternance de cours et discussions en sous-groupes, cours télévisés, etc. Après avoir suivi les cours pendant un semestre, les étudiants étaient appelés à poser un choix quant à la formule qu'ils privilégieraient

au second semestre. Dans les réponses il apparut nettement que le choix ne se fit pas par rapport à la méthode d'enseignement ni à la grandeur du groupe, mais en fonction des professeurs qui prendraient la charge des cours. La majorité des étudiants optèrent pour les cours expérimentaux (cours télévisés) parce qu'ils étaient assurés qu'un maître compétent aurait la charge du cours.

En général donc les étudiants manifestent une attitude favorable envers l'enseignement télévisé à condition qu'il soit dispensé adéquatement et qu'il comporte des avantages par rapport à l'enseignement traditionnel.

### Chapitre III

#### Production du document télévisé

Les recherches ayant démontrées que toutes les disciplines peuvent être adaptées à un enseignement télévisé, nous avons choisi de produire un document en histoire du Canada. Les principales étapes de la production ont été le choix du thème à traiter, la définition des objectifs pédagogiques, la rédaction du scénario, la recherche iconographique et sonore, l'enregistrement et le montage des séquences. L'aspect financier de la production se réduisait à sa plus simple expression: défrayer le coût du matériel graphique qui entrerait dans la composition de l'émission. Les ressources humaines et matérielles étant gracieusement mises à notre disposition par le département d'éducation de l'université Sir George Williams.

#### Choix du thème

Le choix du thème à traiter fut relativement simple à faire. Au cours de recherches antécédentes nous avons étudié en profondeur la politique canadienne d'immigration pour la période 1896-1914. En nous inspirant de cette recherche (Henri, 1971), il s'avérait possible de rassembler toutes les informations nécessaires et pertinentes à la production d'un cours télévisé sur ce sujet. Aussi, le fait de traiter un sujet familier nous permettait

de consacrer plus d'énergies à la conception du document et à l'exploitation de la technique. Toutefois une autre raison beaucoup plus importante a guidé notre choix. La politique canadienne d'immigration du tournant du siècle est un sujet qui n'est généralement pas étudié en profondeur dans les cours d'histoire politique du Canada au premier cycle universitaire. Au départ nous avions donc la quasi certitude que la majorité des étudiants qui allaient être appelés à visionner le document ne possédaient que des connaissances minimum du sujet. L'évaluation de l'effet du cours devenait alors possible.

#### Définition des objectifs

L'objectif général d'apprentissage que nous voulions atteindre au moyen d'un cours télévisé visait à accroître le champ des connaissances des sujets soumis à notre enseignement.

Plus spécifiquement le cours devait aider à la mémorisation de données factuelles relatives à la politique canadienne d'immigration, tels certains éléments de la loi de l'immigration, l'origine ethnique des immigrants, l'importance de chacun de ces groupes d'immigrants, les buts et les principaux artisans de cette politique. Le cours devait aussi faire comprendre l'importance du mouvement d'immigration du début du siècle par rapport au développement démographique et économique du Canada.



La présentation télévisée visait aussi à stimuler la mémoire visuelle et à rendre le cours intéressant par sa conception originale.

#### Contenu du scénario

L'idée générale du scénario est de mettre en évidence l'extraordinaire mouvement de population qui, de 1896 à 1914, a permis à l'ouest canadien de connaître une vie nouvelle. On entend souligner que cette décennie représenté une période charnière entre une époque de dépeuplement, de stagnation et une ère de prospérité. En effet, le ralentissement économique qui toucha le pays de 1873 à 1896 avait empêché l'exploitation de l'ouest canadien. Malgré les tentatives du gouvernement fédéral pour attirer l'immigration et susciter le développement économique des prairies, cette région demeurait sous-développée.

Vers 1896, une conjoncture plus favorable à l'échelle mondiale favorisa l'essor économique et démographique de l'ouest canadien. Le nouveau gouvernement libéral de Laurier s'attaqua au développement intensif des prairies afin de rattraper le temps perdu. Le département de l'intérieur élabore une politique qui favorisait l'immigration afin de doter le pays d'un potentiel humain à la mesure de son territoire. L'expérience des Etats-Unis influença sans doute l'orientation de la politique canadienne. L'immigration massive qui fut, chez les Américains, un

gage de progrès et de prospérité devait, selon les politiciens de l'époque, produire ici des résultats semblables.

L'augmentation rapide de la population canadienne due au mouvement d'immigration, fit alors des mécontents. Chez les nationalistes québécois surtout on fit campagne contre l'envahissement du pays par des étrangers qui s'assimilaient à la population anglophone. Ces critiques et ces oppositions n'atteignirent jamais une force suffisante pour faire cesser le mouvement amorcé. Les immigrants s'installaient sur les terres, cultivaient le blé, consommaient les produits ouvrés de l'est du pays; les investissements affluaient et graduellement la prospérité économique s'installait au pays grâce à cette croissance rapide de la population.

Le cours télévisé que nous avons élaboré pour présenter la politique canadienne d'immigration se divise en quatre parties. Dans le but d'aborder le sujet à partir d'une expérience concrète et en guise d'introduction, le cours débute par une comparaison entre la conception moderne du phénomène de l'immigration et celle qui prévalait à la fin du siècle dernier. Le thème ainsi amorcé nous faisons une courte rétrospective des mouvements d'immigration au Canada, de 1867 à 1896, dans le but de faire comprendre quels facteurs ont contribué à faire échouer les tentatives pour peupler l'ouest canadien avant 1896.

La seconde partie pénètre au coeur du sujet. Y sont présentés les principaux artisans de cette politique ainsi qu'une relation de la conjoncture économique et politique qui prévalait en 1896. On y illustre aussi l'application concrète de la politique d'immigration. Vient ensuite la description des populations qui s'installèrent au pays (nombre, origine ethnique, profession).

Dans la troisième partie on relate les principales sources de protestation qui se sont manifestées au Canada envers cette politique d'immigration. Nous mentionnons plus particulièrement les critiques des nationalistes québécois qui furent les plus ardents opposants de cette politique.

En conclusion l'émission veut démontrer comment le mouvement d'immigration qui prévalut dans l'ouest au début du siècle, contribua à renforcer l'infra-structure de l'économie canadienne.

#### Recherche iconographique et sonore

Afin de stimuler la mémoire visuelle des élèves-spectateurs et de soutenir leur intérêt pendant la présentation, nous avons organisé la succession des plans visuels à partir de photographies authentiques dont plusieurs sont inédites. Le plus important dépôt de photographies historiques que nous avons consulté est celui des Archives Publiques du Canada à Ottawa. Nous y avons puisé environ cent cinquante photographies sur le sujet qui nous intéressait.

Nous avons aussi emprunté quelque cinquante documents de la collection photographique du département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal. Après une sélection finale, nous avons retenu quatre-vingt-cinq photographies parmi les deux cents documents que nous avions en main.

Pour compléter la partie visuelle, nous avons fabriqué trois graphiques; sur le premier on pouvait lire les trois mots clés de la politique canadienne d'immigration; sur le second étaient dessinées deux courbes de croissance démographique: celle du Canada et celle de l'ouest canadien; le troisième graphique représentait l'ampleur des mouvements d'immigration et d'émigration au Canada.

La recherche sonore fut très secondaire. N'ayant accès à aucune discothèque spécialisée, nous avons puisé dans nos disques personnels des pièces musicales dont la mélodie et le rythme convenaient aux différentes séquences de l'émission.

#### Enregistrement et montage

Avec l'équipement de télévision portatif ("porta pack") nous avons procédé à l'enregistrement des scènes hors studio: scènes de rues dans des quartiers d'immigrants de Montréal, prises de vue du parlement d'Ottawa et séquences de l'activité ferroviaire. Nous nous sommes aussi rendus à l'université du Québec à Montréal pour

y enregistrer le témoignage du Dr. Denis Bertrand, à l'époque directeur du département d'histoire. Le montage de ces séquences a été réalisé dans les studios de l'université Sir George Williams.

Dans un deuxième temps nous avons enregistré toute la trame sonore de l'émission (narration et pièces musicales). L'enregistrement de la partie visuelle s'est fait en trois étapes en se servant de la trame sonore pré-enregistrée comme guide pour chacun des plans. Cette façon de procéder est avérée fort efficace puisqu'elle permet une synchronisation presque parfaite du son et de l'image ainsi qu'une économie de temps appréciable.

## Chapitre IV

### Préparation de l'instrument de mesure

L'étape suivante de notre expérience consistait en la préparation d'un instrument de mesure afin d'évaluer la portée didactique, l'efficacité et la valeur de notre document télévisé. Plus particulièrement l'instrument de mesure devait vérifier si le cours télévisé atteint les objectifs d'apprentissage que nous avons formulé au départ. Dans un même temps, nous voulions aussi tenter de cerner l'attitude des étudiants envers la télévision utilisée à des fins didactiques ainsi que leur appréciation du cours comme tel.

### Elaboration du test

L'application d'un test écrit après le visionnement du cours télévisé semblait le mode le plus propre à mesurer ces variables. Nous avons donc élaboré un questionnaire divisé en deux parties. Le test d'instruction constituant la première partie, visait à mesurer le savoir assimilé tandis que le test d'attitudes de la seconde partie permettrait aux sujets de s'exprimer librement sur l'expérience qu'ils avaient vécue. Le choix des items qui constituaient les questions de la première partie de l'épreuve fut fait à partir du scénario même de l'émission télévisée. Trente-cinq points importants de

de la présentation furent extraits. A partir de ceux-ci, nous avons formulé vingt-cinq questions. La deuxième partie de l'épreuve comportait cinq questions directement reliées à la qualité de la présentation et à l'utilisation du médium télévisien à des fins purement didactiques. Au total les sujets étaient appelés à répondre à trente questions.

#### Formulation des questions

Les questions du test d'instruction visant à mesurer l'acquisition des connaissances, étaient de deux types. D'abord les sujets devaient répondre à une série de treize questions objectives en choisissant entre "vrai" ou "faux". Les douze dernières questions, de formulation brève et précise, sollicitaient des réponses restreintes. Cette dernière forme de questions permet de vérifier facilement ce qui a été retenu de la présentation. Bonboir (1972) affirme que "lorsqu'il s'agit d'un test à réponses courtes "rédigées", le sujet doit se souvenir et reproduire son souvenir" (p. 72).

A partir des résultats de ce test d'instruction, nous comptons obtenir des informations suffisantes sur l'ampleur du savoir assimilé à la suite du visionnement du cours télévisé.

La forme des questions du test d'attitudes était brève elle aussi, laissant cependant place à une libre interprétation. Les questions exigeaient des réponses plus longues, libres et structurées au gré des répondants.

Ces derniers étaient amenés à qualifier l'expérience pédagogique qu'ils venaient de vivre et à faire une certaine projection quant au désir de renouveler une telle expérience.

#### Design pré-expérimental

Afin de nous assurer que l'épreuve élaborée constituait un instrument de mesure valable, nous avons dû préparer une application pré-expérimentale du test. Cette pré-expérimentation du questionnaire devait nous permettre de déterminer la forme définitive du test. Le design nécessitait la participation d'un échantillon de la population à laquelle le test est destiné. Après le visionnement du cours télévisé, le groupe choisi devait répondre aux trente-cinq questions de l'épreuve. Les résultats du test d'instruction contribueraient à déterminer la pertinence du questionnaire par rapport au contenu du cours en évaluant le degré de difficulté et de discrimination de chacune des questions.

Les cinq questions du test d'attitudes furent elles aussi soumises à cette expérience. Vu le genre des réponses sollicitées, le but de cette pré-expérimentation était de vérifier si la formulation des questions portait les sujets à s'exprimer librement sur les points soulevés.

#### Application pré-expérimentale du test

Un groupe d'étudiants de niveau universitaire inscrits à un cours d'histoire politique du Canada nous



servit d'échantillon pour cette pré-expérimentation.

Lors de l'expérience, nous avons tenté de contrôler le plus grand nombre de variables possibles. Le document fut d'abord présenté par le professeur comme faisant partie intégrante du syllabus et conçu spécialement pour le cours. On pria les étudiants de recevoir cet enseignement avec autant d'attention que celui des cours magistraux. Après le visionnement du cours télévisé, les sujets, en conservant l'anonymat, ont répondu aux questions du test. Travaillant selon leur propre rythme, les étudiants disposaient d'un temps illimité pour répondre à toutes les questions. L'attribution d'un temps illimité est une condition méthodologique nécessaire à l'application de tests en vue d'une analyse d'items. Les omissions dans ces cas peuvent être assimilés aux échecs. Dès qu'un élève terminait l'épreuve, il remettait le formulaire au professeur.

#### Structure de l'échantillon

Le test fut administré à une classe de vingt étudiants inscrits à un cours d'histoire politique du Canada (1867-1929) à l'Université du Québec à Montréal. Les critères de l'échantillon des sujets que nous avons retenus sont le niveau d'étude et le domaine de spécialisation. Nous comptions 65% d'étudiants en première année, 22% en deuxième et 14% de troisième. Parmi eux 90% étaient inscrits au baccalauréat spécialisé en histoire et 10% faisaient des études de philosophie.

et de sciences politiques.

### Méthode d'analyse statistique des items

L'étude intrinsèque d'un test nécessite une analyse statistique destinée à déterminer le degré de difficulté et la valeur de discrimination des items. L'étude des résultats d'une pré-expérimentation d'un test permet de l'améliorer par la découverte des défauts contenus dans certaines questions, de perfectionner ou d'éliminer radicalement les éléments déficients.

Le choix des techniques à employer en vue de sélectionner les meilleurs items d'un test dépend des possibilités pratiques et matérielles du chercheur. Dans notre cas, nous avons opté pour la méthode économique préconisée par Gronlund (1968) qui se pratique lorsque l'échantillon est petit. En effet la population à laquelle notre expérience se destine est particulièrement réduite. Généralement il n'y a pas plus d'une classe par année dans chaque université pour recevoir le cours que nous avons réalisé. De ce fait l'ampleur de l'échantillon et la répétition de l'expérience ne pouvait être maintenu qu'au minimum.

Gronlund (1968) propose une méthode d'analyse statistique relativement simple et possédant un degré acceptable de confiance. La technique exige la division des répondants en trois groupes--27% supérieurs; 27% inférieurs; 46% moyens--et les calculs des indices de discrimination et des degrés de difficulté s'effectuent

à partir des deux groupes extrêmes. Dans ce cas, un item est considéré comme d'autant plus discriminatif qu'il est fréquemment réussi par les sujets du "groupe fort" tandis que ceux du "groupe faible" ne peuvent y répondre correctement.

$R_1$  = nombre de réussites du "groupe fort"

$R_2$  = nombre de réussites du "groupe faible"

$N_1$  = nombre de sujets du "groupe fort"

$N_2$  = nombre de sujets du "groupe faible"

$$\frac{R_1 - R_2}{N_1 + N_2} = \text{proportion de discrimination}$$

Par ailleurs, la difficulté d'un item est estimée à partir du pourcentage de réussites ou d'échecs parmi les répondants des deux groupes.

$$\frac{R_1 + R_2}{N_1 + N_2} \times 100 = \% \text{ des réussites}$$

ou

$$\frac{R_1 - R_2}{N_1 + N_2} \times 100 = \% \text{ des échecs}$$

Pour des raisons d'ordre pratique il fut donc décidé de soumettre les résultats du test d'instruction à une analyse d'items organisée d'après la méthode des "upper and lower groups".

#### Résultats de l'analyse statistique

Une première compilation des résultats du test d'instruction nous révélait les fréquences de réussite

pour chacun des items. Ces données allaient nous permettre d'effectuer les calculs afin d'évaluer la portée du test. Pour obtenir de plus amples informations quantitatives sur les items du test d'instruction, nous avons appliqué la technique proposée par Gronlund (1968). Les groupes "fort" et "faible" que nous avons constitué se composaient de cinq sujets chacun (27% X 20). Le tableau 4 indique les indices de discrimination et les pourcentages de difficulté pour chacun des items.

TABLEAU 4  
Analyse des items du test  
d'instruction

Analyse					Analyse				
Item			Diffi- culté (1)	Discrimi- nation (2)	Item			Diffi- culté (1)	Discrimi- nation (2)
	Fort	Faible				Fort	Faible		
1	5	2	30%	.6	21	2	0	80%	.4
2*	5	5	0	0	22	2	1	70	.2
3	5	2	30	.6	23	4	2	40	.4
4	4	1	50	.6	24	4	0	60	.8
5*	5	5	0	0	25	2	1	70	.2
6	5	3	20	.4	26	5	3	20	.4
7*	3	4	30	.2	27	4	2	40	.4
8	5	3	20	.4	28	4	1	50	.6
9*	5	5	0	0	29	5	3	20	.4
10*	5	5	0	0	30	3	0	70	.6
11	4	3	30	.2	31	4	2	40	.4
12	4	3	30	.2	32	3	2	50	.2
13	5	3	20	.4	33	1	0	90	.2
14	5	0	50	1.	34	2	0	80	.4
15	4	0	60	.8	35	4	1	50	.6
16	3	0	70	.6	36	5	0	50	1.
17	5	3	20	.4	37	3	1	60	.4
18	5	3	20	.4	38	1	0	90	.2
19	4	3	30	.2	39	4	3	30	.2
20	4	2	40	.4	40	4	3	30	.2

(1) Difficulté exprimée en pourcentage des sujets qui ne connaissent pas la réponse exacte.

(2) La valeur 1 indique une discrimination maximum.

\* Items éliminés dans le questionnaire définitif.

Gronlund nous parle aussi d'une règle de mesure idéale pour guider le choix des items à partir de ces résultats. Le pourcentage idéal de difficulté doit atteindre 50% d'échecs ou de réussites tandis que l'indice de discrimination maximum est la valeur 1. Toutefois le respect sine qua non de cette règle de mesure est exigible lors de l'élaboration de tests standardisés, qui s'adressent à une vaste population à l'échelle d'une province, d'un état ou d'un pays. Pour un test de moindre envergure, pour une épreuve "maison" comme celle que nous avons élaborée, ces normes peuvent servir de guide, sans obligation de les appliquer à la lettre.

Tenant compte de la règle de mesure citée par Gronlund, nous avons éliminé les items dont le pourcentage d'échecs est inférieur à 20% et dont l'indice de discrimination est inférieur à la proportion .2 (item 2-5-7-9-10).

L'analyse statistique des items a donc permis d'éliminer sur une base quantitative les items trop faciles ne possédant pas de pouvoir de discrimination. Grâce à cette opération nous avons pu donner à notre test d'instruction sa forme définitive. En ce qui concerne les cinq questions du test d'attitude, une étude du contenu des réponses nous a prouvé que les points soulevés étaient bien compris et discutés.

### La fidélité

La fidélité du test répond à une exigence méthodologique indispensable à toute démarche scientifique de l'élaboration d'un test. Appliqué à la méthode des tests, le coefficient de fidélité a pour rôle d'évaluer la cohérence du test en tant qu'instrument de mesure et d'apprécier la constance des performances réalisées par les sujets. Pour bien nous assurer de la valeur de l'instrument de mesure élaboré, nous avons fait une étude de la fidélité du test d'instruction dans sa forme définitive.

### Méthode d'étude de la fidélité

Une pluralité de méthodes ou de techniques de calcul peuvent être utilisées pour l'étude de la fidélité. Plusieurs d'entre elles nécessitent deux applications du même test ou d'un test semblable tandis que d'autres peuvent être pratiquées à partir des résultats obtenus à la suite d'une seule application de l'épreuve. Pour des raisons d'ordre pratique énumérées plus haut, nous avons choisi d'adopter une de ces dernières méthodes.

Parmi les méthodes pour estimer la fidélité d'un test après une seule application, la formule 21, de Kuder-Richardson semble la plus indiquée. Cette formule ne nécessite que trois types d'information: le nombre d'items dans le test, la moyenne arithmétique et l'écart type. Gronlund (1968) nous propose une version abrégée

de cette formule spécialement adaptée aux petits échantillons. Bien qu'elle omette un facteur mineur de correction, elle demeure tout à fait satisfaisante.

K = nombre d'items du test d'instruction

M = moyenne arithmétique des résultats du test d'instruction

s = écart type

$$\text{Coefficient de fidélité (KR21)} = 1 - \frac{M(K-M)}{Ks^2}$$

### Conclusions relatives à l'étude de la fidélité

Le résultat du calcul du coefficient de fidélité est .657 pour les trente-cinq items du test d'instruction. Disons tout d'abord qu'une absence totale de fidélité aurait été indiquée par le coefficient .00 tandis que la valeur 1 aurait révélé une fidélité parfaite. Ces dernières constatations fournissent un cadre général à partir duquel nous pouvons interpréter la signification du coefficient .657 du test d'instruction. La fidélité exigée pour des tests standardisés s'élève fréquemment jusqu'à .90 lorsque la formule 21 Kuder-Richardson est employée. Cependant Gronlund (1968) fait remarquer que pour des tests de petite envergure le coefficient de fidélité peut varier entre .60 et .80. Vu sous ce dernier aspect nous pouvons conclure que notre coefficient de fidélité se situe à l'intérieur des limites acceptables et répond aux normes généralement admises pour les tests s'adressant à une population restreinte.



## Chapitre V

### L'expérimentation véritable

Les résultats de la pré-expérimentation ont démontré que le test d'instruction répond aux exigences méthodologiques essentielles à une expérience scientifique comme la nôtre. Ce fait une fois établi, nous étions prêt à expérimenter de façon véritable, l'effet du cours télévisé. Le cheminement que nous allions adopter allait permettre de vérifier si notre enseignement télévisé provoque un changement dans le niveau des connaissances des sujets testés.

#### Design de type post-test avec groupe de contrôle

Pour les fins de l'expérience, nous avions besoin de deux groupes: un groupe expérimental et un groupe de contrôle. La répartition du total des sujets de l'échantillon en deux groupes fut faite au hasard. La formation des groupes au hasard constitue un procédé suffisant et certain afin d'éviter le biaisement. Le groupe expérimental est celui qui, comme son nom l'indique, sera exposé à l'expérimentation après quoi les tests d'instruction et d'attitudes lui seront appliqués. Le groupe de contrôle, pour sa part, sera sollicité à ne répondre qu'au test d'instruction puisque le test d'attitudes fait appel à une expérience que les sujets n'ont pas vécue.

Le désign que nous avons adopté exclut volontairement toute forme de pré-test à cause des caractéristiques imminentes de la population visée. En effet, lors d'expériences précédentes il nous a été permis d'observer le haut taux de mortalité statistique chez les étudiants universitaires. La perte de nombreux sujets, (au cours des expériences qui s'effectuent en plusieurs temps), rend presque impraticable l'application d'un design incluant un pré-test. De plus, Campbell et Stanley (1966) affirment que ce dernier est tout à fait inopportun lorsqu'un nouveau sujet est enseigné et lorsqu'on teste un acte d'enseignement.

Le design de type post-test avec groupe de contrôle ne nécessite pas l'application d'un pré-test car le groupe de contrôle est utilisé comme point de référence (Campbell et Stanley, 1966). En effet, la répartition des groupes au hasard nous assurant de leur ressemblance, on peut les considérer comme égaux au départ. Les résultats du test d'instruction appliqué au groupe de contrôle nous indiqueront donc le niveau initial des connaissances du groupe expérimental. Ainsi la comparaison entre les deux séries de résultats nous prouvera s'il y a eu ou non changement à la suite de l'expérience.

Le design que l'expérimentateur a adopté prend la forme suivante: R X O<sub>1</sub>

R O<sub>2</sub>

R et R représentent les deux groupes, égaux au départ. X symbolise l'expérience elle-même.  $O_1$  et  $O_2$  représentent les résultats respectifs de l'observation du groupe expérimental et du groupe de contrôle. Ce design nous permettra d'établir si X a ou n'a pas eu d'effets.

### Hypothèse opérationnelle

Avant de faire l'expérience comme telle, nous avons formulé une hypothèse de travail dont la forme nous est imposée par les méthodes statistiques que nous utiliserons pour l'analyse des résultats. Dans le cas présent, il s'agit d'une hypothèse nulle qui se présente ainsi. Après l'expérience, aucune différence significative ne pourra être observée dans le niveau des connaissances du groupe expérimental par rapport au groupe de contrôle.

$$H_0: \bar{X}_1 - \bar{X}_2 = 0$$

où  $X_1$  = moyenne du groupe expérimental

$X_2$  = moyenne du groupe de contrôle

L'hypothèse de travail suppose que le traitement appliqué (cours télévisé) sera sans effet: la variation entre les moyennes étant due à des fluctuations d'échantillonnage. Si la variation ne peut être attribuée à une erreur d'échantillonnage, nous rejèterons l'hypothèse nulle et accepterons l'hypothèse alternative, i.e. le traitement appliqué (cours télévisé) a été profitable.

Expérimentation véritable

Pour réaliser notre expérience, nous avons choisi comme échantillon une classe de cent cinquante étudiants inscrits à un cours d'histoire politique du Canada à l'Université d'Ottawa. Pour que l'expérience se déroule dans les meilleures conditions nous nous étions entendu au préalable avec le titulaire de cours afin qu'il ne traite pas dans ses exposés de la politique canadienne d'immigration pour la période 1896-1914. Nous avons aussi essayé d'obtenir un degré de participation maximum de la part des sujets de notre échantillon en demandant au professeur de préparer lui-même les étudiants à subir notre expérience. Il a informé la classe que l'activité sollicitée faisait partie intégrante du cours et qu'elle avait été conçue spécialement pour eux. Le professeur pria aussi les étudiants de recevoir l'enseignement qui leur serait dispensé avec toute l'attention qu'ils démontrent ordinairement.

Parmi les étudiants présents au moment de l'expérience nous avons formé au hasard deux groupes de sujets. Une fois la répartition effectuée, chacun des groupes devait se rendre dans la salle qui lui était assignée. C'est alors que les groupes furent informés du contenu exact de l'activité qu'on exigeait d'eux. Chacun des groupes croyait être soumis à une expérience identique. Ceci, afin d'éviter que le groupe de contrôle ne se sente défavorisé par rapport au groupe expérimental qui lui, visionnait le document télévisé.

L'expérience a été appliquée par des inconnus pour les deux groupes, à l'heure habituelle du cours, dans des locaux identiques et en accordant un temps illimité pour remplir le questionnaire.

#### Structure de l'échantillon purifié

Cent cinquante étudiants étaient inscrits au cours que nous avons sélectionné. Cependant, seulement cent trois d'entre eux se sont présentés en classe au moment de l'expérience. Lors de la répartition des groupes qui s'est faite au hasard, cinquante-trois sujets avaient été désignés pour former le groupe expérimental et le reste des sujets constituait le groupe de contrôle. Au moment de la compilation des résultats nous avons éliminé au hasard trois formulaires parmi les cinquante-trois du groupe expérimental dans le but d'obtenir des groupes égaux en nombre.

Les critères d'échantillonnage que nous avons retenus sont: le domaine de spécialisation, l'âge et le niveau d'études. Le tableau 5 indique que notre échantillon est conforme aux caractéristiques de la population à laquelle est destiné le test. Plus de 95% des sujets se spécialisent en histoire, 94% d'entre eux sont en 1ère ou 2e année et finalement, 66% d'entre eux ont moins de 25 ans, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas considérés comme des étudiants adultes.

TABLEAU 5

## Structure de l'échantillon purifié

<u>Critères</u>	Groupe expé- rimental	Groupe de contrôle
Nombre de sujets	50	50
Domaine de spé- cialisation	95%	98%
16 - 20 ans	58%	52%
21 - 25 ans	22%	34%
25 ans +	20%	14%
1ère année	76%	70%
2e année	18%	24%
3e année	6%	6%

Le tableau 5 dessine le profil de notre échantillon purifié. Egaux en nombre, les sujets du groupe expérimental et du groupe de contrôle sont aussi très semblables quant au domaine de spécialisation à l'âge et au niveau d'études. Cette ressemblance est due à la répartition au hasard des deux groupes nécessaires à notre expérience.

Méthode d'analyse statistique

Après compilation des résultats du test d'instruction, la différence observée entre le niveau des connaissances du groupe expérimental et celui du groupe de contrôle sera étudiée au moyen de la technique de l'analyse de variance en tenant compte d'une seule variable indépendante (ANOVA, one-way classification). Cette technique

permet de calculer deux sources de variations. L'une estime la variance en fonction des moyennes des groupes, c'est la variance inter-groupes. L'autre estime la variance en fonction des individus, en éliminant l'effet des différences possibles des groupes. On appréciera la signification de ces deux estimations par le rapport F (rapport des deux estimations de la variance de la population totale).

Dans l'hypothèse opérationnelle nous assumons que le cours télévisé est sans effet, les variations entre les moyennes étant attribuables à des fluctuations d'échantillonnage. Si les variations ne peuvent être imputées à une erreur d'échantillonnage, nous rejetons l'hypothèse de base et acceptons l'hypothèse alternative. Pour apprécier l'importance du rapport des variations, il faut recourir aux tables F pour voir si la valeur F dépasse ou non la valeur permise par les fluctuations d'échantillonnage.

En ce qui concerne le second test, c'est-à-dire l'évaluation des attitudes envers la télévision éducative et le cours télévisé comme tel, les résultats seront analysés de façon descriptive. Nous avons choisi ce mode de présentation des données à cause du nombre restreint de questions qui composaient ce test (5 questions uniquement). Il nous est ainsi possible de tenir compte des éléments de toutes les réponses. L'encodage des résultats tient compte uniquement des attitudes positives ou négatives envers chacun des aspects soulevés

dans le questionnaire.

### Résultats de l'analyse statistique du test d'instruction

Les données du tableau 6 illustrent la supériorité évidente du groupe expérimental sur le groupe de contrôle. La différence entre les deux moyennes est particulièrement frappante.

TABLEAU 6

Moyenne des résultats du test d'instruction et l'écart type du groupe expérimental et du groupe de contrôle		
Groupe	Moyenne	Ecart type
Expérimental	21.14	4.02
Contrôle	8.06	3.22

L'analyse de la variance des moyennes nous informe avec plus de certitude de la nature même de cette différence. Tel que l'indique le tableau 7, le rapport de la variance inter-groupe sur la variance intra-groupe (rapport F) est supérieur à la valeur permise par les fluctuations d'échantillonnage, et ceci pour une probabilité plus de .001



TABLEAU 7

Analyse de la variance des moyennes  
du test d'instruction entre le groupe  
expérimental et le groupe de contrôle

Source de variation	Somme des carrées	Degré de liberté	Estimation de la variance	Rapport F
Variance inter-groupe	4277.16	1	4277.16	322.22*
Variance intra-groupe	1300.84	98	13.24	
Variance totale	5578.00			

\*  $p < .001$

Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle et accepter son alternative soit qu'il existe une différence significative entre le niveau de connaissances des deux groupes. Toutefois l'analyse statistique ne nous révèle pas la nature du changement qui s'est produit au sein du groupe expérimental à la suite du cours télévisé. L'étude de l'histogramme de distribution des fréquences des réussites peut cependant nous assurer de façon convaincante que la différence est favorable au groupe expérimental.

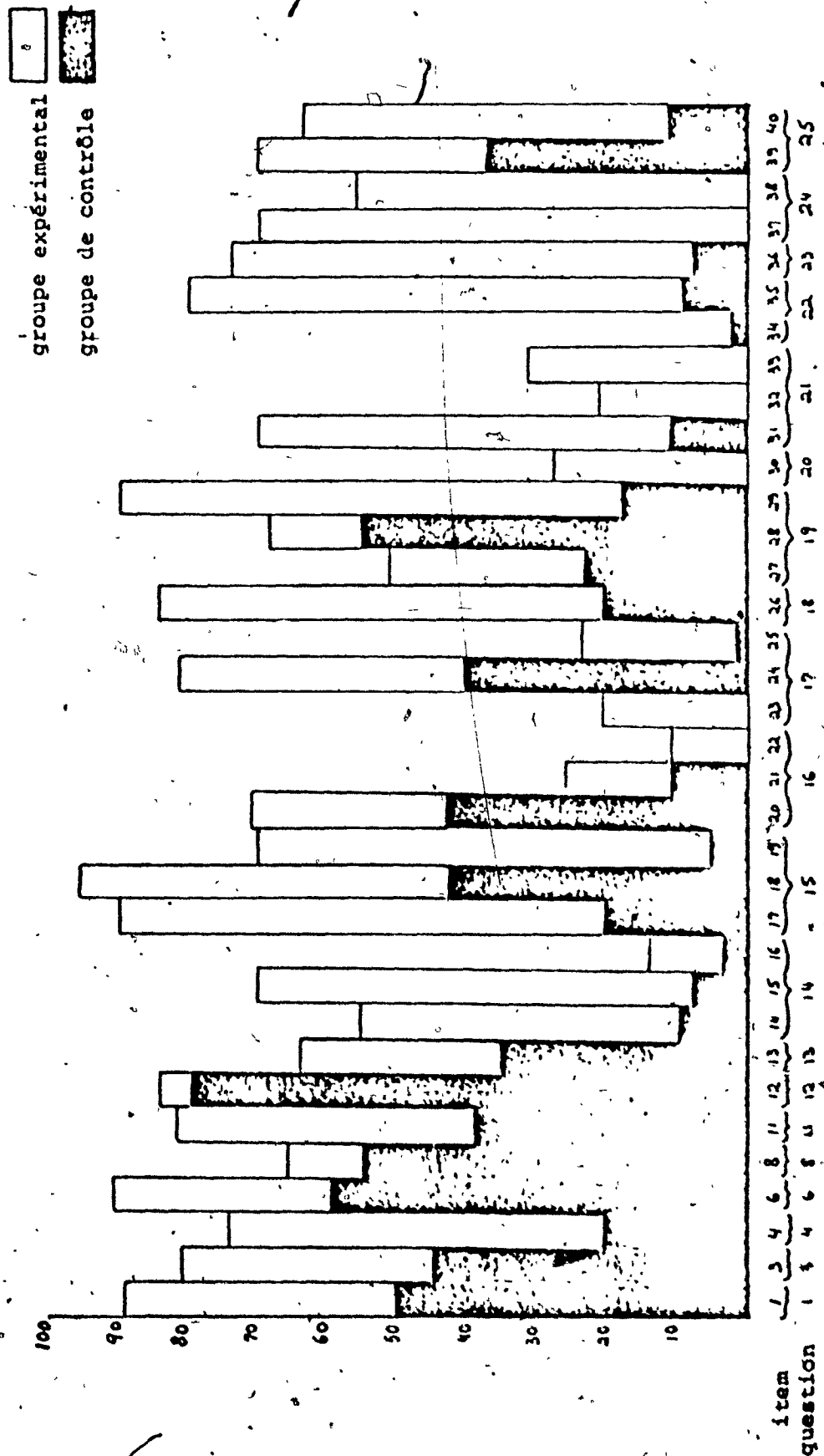


Fig. 1 Fréquences des réussites pour le test d'instruction

Nous remarquons pour les items 1, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 13, des fréquences de réussites assez élevées au sein du groupe de contrôle. En effet quatre questions sur un maximum de huit ont eu plus de 50% de succès. Il s'agit de réponses objectives à estimer "vraie" ou "fausse". Dans ce cas le haut taux de succès du groupe de contrôle peut s'expliquer par l'effet du hasard pour déterminer le choix de la réponse correcte. Néanmoins cet effet est annulé puisque les succès du groupe de contrôle pour les questions exigeant des réponses brèves et précises sont très inférieurs à ceux du groupe expérimental (une question sur un maximum de vingt-sept a obtenu un succès supérieur à 50%).

L'analyse statistique a donc démontré qu'il existe une différence significative entre les moyennes des deux groupes. De plus nos observations nous portent à croire que c'est un changement positif qui s'est produit au sein du groupe expérimental à la suite du cours télévisé.

#### Résultats du test d'attitudes

Le test d'attitudes avait deux objectifs précis: d'abord de cerner l'attitude des étudiants envers le médium "télévision" utilisé à des fins didactiques et ensuite d'amener les étudiants à se prononcer sur les qualités pédagogiques et techniques du document présenté. Pour des raisons évidentes, le test d'attitudes ne fut appliqué qu'au groupe expérimental. Nous présenterons les résultats de ce test par une description

qualitative et quantitative du contenu de chacune des cinq questions.

TABLEAU 8

## Résultats du test d'attitudes

Questions	Réponses		
	Positive (+)	Négative (-)	Non classifiable
(1) Énumérez, les avantages et les désavantages de l'enseignement télévisé au niveau universitaire.	60%	34%	6%
(2) Seriez-vous favorable à l'intégration de documents audiovisuels dans vos cours?	76%	2%	0%
(3) Croyez-vous que le cours télévisé auquel vous venez d'assister a été profitable?	90%	10%	0%
(4) Comment évaluez-vous la qualité de ce document télévisé?	80%	12%	8%
(5) Croyez-vous que la qualité technique d'un document audiovisuel peut influencer la transmission du message?	84%	12%	4%

Avantages et désavantages (1)

Parmi les répondants du groupe expérimental, 60% croient qu'un enseignement télévisé comporte plus d'avantages que de désavantages. Cette forme d'enseignement selon eux permet de faire un lien entre certaines idées ou notions abstraites et la réalité représentée par des images. L'enseignement télévisé stimule leur intérêt.

et facilite la compréhension et la mémorisation du sujet traité. Pour eux la mémoire visuelle représente une dimension des plus importantes de l'acquisition de connaissances. Les étudiants apprécient grandement les possibilités qu'offre le médium. En effet, ils croient que tous les éléments composites d'une émission télévisée, tels les photographies, les cartes, la musique, les décors, les participants, etc. contribuent à la transmission d'un enseignement plus efficace et surtout moins monotone. Cependant les étudiants estiment qu'après le visionnement de tels documents, le professeur devrait consacrer une période de temps pour répondre aux questions et discuter des points soulevés dans la présentation.

D'autre part, 34% des sujets affirment qu'il existe plus de désavantages que d'avantages dans cette nouvelle forme d'enseignement. Le principal reproche qu'ils formulent est l'absence totale de relations humaines. L'anonymat, l'impersonnalité, le manque de contact avec le professeur représentent des désavantages inacceptables. De plus certains croient que ces documents contiennent généralement trop d'informations livrées à un rythme accéléré. Ils se plaignent aussi de l'impossibilité de prendre des notes lors de telle présentation. Plusieurs d'entre eux estiment que cette nouvelle forme d'enseignement encouragera l'absentéisme chez les étudiants.

D'autres avouent être incapables de considérer le médium "télévision" comme aide didactique. La télévision pour eux est un médium de divertissement et ils conçoivent difficilement son utilisation en milieu éducatif. A leur avis, les programmes de télévision éducatifs sont généralement ennuyeux et demandent une trop grande attention.

#### Intégration de documents audio-visuels dans les cours(2)

Face à cette alternative 76% se sont montrés favorables. Certains vont même jusqu'à affirmer que les méthodes pédagogiques des professeurs accusent un retard dans ce domaine puisque les techniques nouvelles d'enseignement n'ont pas encore été exploitées. Si les étudiants acceptent d'emblée l'intégration de documents audio-visuels, ils posent néanmoins des exigences très précises. La présentation de documents spécialement conçus en fonction de leurs cours est, selon eux, une condition nécessaire. On leur a trop souvent servi des films dits "éducatifs" sans relation étroite avec l'enseignement dispensé par le professeur. C'était, à leur avis, une pure perte de temps.

La seconde condition est l'exercice d'un contrôle de la  
 qualité des documents tant au niveau de la forme que du contenu. Finalement, "intégration de documents audio-visuels" ne signifie pas "envahissement" des cours par ces présentations. Les étudiants tiennent à recevoir un enseignement personnalisé, où il est possible de communiquer facilement avec le professeur, tout en profitant des avantages qu'offrent les présentations de documents audio-visuels.

Le pourcentage de ceux qui sont défavorables à la proposition s'élève à 24%. Leur jugement se fonde sur leurs expériences antérieures, soit au CEGEP, soit à l'école secondaire, où le résultat de telles présentations était "un vrai fiasco". Ils allèguent aussi que de telles méthodes d'enseignement ne permettent aucun moment d'inattention puisqu'il est impossible d'arrêter ou de questionner pendant les présentations. Bon nombre d'entre eux estiment aussi que les techniques audio-visuelles ne peuvent s'appliquer à toutes les branches du savoir.

#### Apport du cours télévisé (3)

La grande majorité des répondants (90%) affirment que le cours leur a été profitable. La partie visuelle composée presque essentiellement de photographies authentiques, a permis de comprendre et de mémoriser beaucoup plus facilement les données du sujet traité.

Une minorité toutefois (10%) soutiennent que le cours ne leur a pas été profitable. Les principales faiblesses de la présentation consistent, pour certains, en un trop bref aperçu du sujet, et pour d'autres en la surabondance d'informations.

#### Qualité du document (4)

Pour 80% des sujets, l'évaluation du document est positive. Au plan du contenu, on apprécie la conception originale et dynamique du sujet et le choix judicieux des informations visuelles et verbales. Au plan technique, les jeux de caméra sur les photographies et surtout le



choix des pièces musicales leur a particulièrement plu.

Ceux qui portent une évaluation négative (12%) se plaignent avant tout de la pauvre qualité technique du document. Ils estiment que c'est une émission d'amateur où les jeux de caméra sont incertains, la narration médiocre et les pièces musicales distrayantes. Les reproches que l'on formule sur le contenu ont à voir avec le déroulement trop rapide du cours.

#### Importance de la qualité technique (5)

Dans 85% des cas, les répondants présument que la qualité technique influence directement la transmission du message. Pour certains le degré d'assimilation des données du sujet est directement proportionnel au degré de qualité du document. Une mauvaise qualité technique provoque le désintéressement de l'auditeur. Pour d'autres, la qualité technique sert tout simplement à donner plus de force au message.

Ceux qui nient l'importance de la qualité technique (12%) croient qu'il n'y a que les initiés qui peuvent en être influencés. L'important selon eux réside dans la qualité du contenu lui-même. Ils estiment aussi que l'attitude de l'étudiant au moment du visionnement est une cause d'interférence dans le message à laquelle il faut accorder plus de poids.

## Chapitre VI

### Conclusion

Les résultats du test d'instruction démontrent avec certitude que notre document télévisé représente une source valable d'information pour le public auquel il est destiné, puisque la moyenne des résultats obtenus par le groupe expérimental est significativement supérieure à celle du groupe de contrôle. Dans un deuxième temps, l'analyse du test d'attitudes tend à démontrer que globalement les étudiants testés sont favorables à ce genre d'enseignement. Nous attribuons le succès de l'expérience à plusieurs facteurs qui représentent, selon nous, des exigences auxquelles tout cours télévisé de niveau universitaire doit se conformer. Les documents télévisés et, par extension, tout montage audio-visuel, doivent être conçus en fonction d'un programme spécifique et être insérés dans l'enseignement au moment opportun. Lors de notre expérience nous avons pris soin de respecter ces contraintes. D'ailleurs dans leurs remarques les étudiants se plaignaient que trop souvent on leur avait présenté des documents qui n'étaient pas directement reliés au cours qu'ils suivaient et n'y voyaient qu'une perte de temps. Un second aspect très important est le ton de l'émission. Le document télévisé doit s'adresser à l'étudiant dans un vocabulaire qui lui est familier et présenter le sujet avec un niveau de

complexité auquel l'enseignement universitaire l'a habitué. Il est tout à fait légitime que les étudiants s'attendent à ce que ces cours atteignent le calibre des cours traditionnels et qu'ils se conforment à des exigences scientifiques aussi élevées. Le dernier facteur et non le moindre est l'originalité de la conception. L'ère de la télévision éducative où le professeur placé devant une caméra lit ses notes est à tout jamais révolue. Toute tentative de production de cours dans ce genre serait vouée à un échec dès le départ. D'ailleurs l'expérience du Collège Scarborough le prouve bien (Lee, 1972). Les étudiants rejetèrent la plupart des cours télévisés à cause d'une qualité inférieure au niveau de la réalisation et d'un manque de stimuli visuels auxquels ils ont été habitués par la télévision commerciale. Les étudiants qui ont participé à notre expérience ont eux aussi mentionné que leur attention pendant le visionnement et leur intérêt envers le sujet dépend de l'originalité de la présentation visuelle. Ils réclament de l'inédit. Dans leurs commentaires ils ont manifesté une grande sensibilité envers tous les éléments d'une création télévisée tels le choix des images, des pièces musicales, la qualité de la narration, les jeux de caméras. Ils acceptent difficilement des documents trop "amateurs".

Le test d'attitudes a permis aux étudiants du groupe expérimental de manifester leurs craintes face à

l'intégration de cours télévisés dans l'enseignement universitaire. Ils pensent que l'absence de contacts personnels avec le professeur et l'impossibilité d'intervenir pendant les présentations représentent les désavantages les plus importants. Ces remarques corroborent d'ailleurs celles qui ont été relevées au cours d'expériences semblables et dont nous avons fait mention au chapitre premier. Il faut comprendre d'abord que l'enseignement télévisé tel que nous le concevons n'a pas pour objectif de remplacer le professeur mais plutôt de l'aider à se définir un nouveau rôle. Le cours télévisé ne doit pas être conçu comme un enseignement complet par lui-même, mais dont le but est de susciter la participation de l'étudiant. Ceci étant établi, il faut donc créer des modes de participation et d'échanges entre les étudiants et aussi avec le professeur. Cela peut être des groupes de discussions, des ateliers de travaux pratiques, des activités de recherches, etc. Ainsi l'absence de contact personnel pendant les cours télévisés ne sera peut-être plus perçue comme un désavantage. Le cours traditionnel a toujours été le moment unique et privilégié pour échanger avec le professeur; il s'agirait de créer des moments de rencontre, autres que les cours, dont l'objectif principal serait de permettre la participation et les échanges de toutes sortes.

Si nous étions appelés lors d'expériences ultérieures, à refaire des émissions du même genre, il y aurait lieu d'y apporter des améliorations. Par exemple, nous croyons que les éléments graphiques mettant l'accent sur des aspects importants, sont des facteurs de redondance qui facilitent grandement la compréhension et la mémorisation du message. Dans notre document il semblerait que les graphiques ont contribué au taux élevé de succès de la question 15 (items 17-18-19). Nous pensons que cette technique aurait pu être répétée plus fréquemment au cours de l'émission. Cependant il ne faudrait pas en abuser afin de ne pas en annuler l'effet. Du point de vue strictement technique, il y aurait lieu aussi d'améliorer la qualité visuelle des photographies. En effet plusieurs d'entre elles, à cause de leur vétusté, donnent un faible rendement devant la caméra. Un travail de retouche exécuté par un spécialiste augmenterait leur définition et permettrait une reproduction plus fidèle par la caméra de télévision.

Nous sommes bien conscients que l'expérience que nous avons tentée et les suggestions que nous avons formulées ne représentent qu'une recherche partielle qui pourrait se poursuivre plus à fond. Dans une première approche, il conviendrait de vérifier si l'enseignement dispensé par un cours télévisé, à l'intérieur d'un programme donné,

s'avère durable à travers le temps. Pour cela, le même test d'instruction pourrait être administré à divers intervalles après la présentation du cours. Les résultats nous donneraient aussi des informations supplémentaires sur les véritables forces et faiblesses du document et permettraient d'améliorer la qualité de l'enseignement télévisé.

L'efficacité comparée de cours télévisés du type "dossier photographique" pourrait aussi faire l'objet d'autres recherches. L'expérience exigerait la production d'émissions télévisées en histoire et dans d'autres disciplines des sciences humaines ou sociales et des sciences pures. Les résultats aideraient à déterminer si le "dossier photographique" donne d'aussi bons rendements dans une discipline ou une autre. Encore au niveau du format des cours télévisés, des expériences pourraient tenter de vérifier l'efficacité du "dossier photographique" par rapport au documentaire tourné sur les lieux mêmes de l'action. Dans le cas d'un cours en histoire, il s'agirait de faire un montage de séquences de sites historiques où s'est déroulé l'événement ou encore d'essayer de retracer l'évolution des événements à travers l'aspect actuel des lieux. Il est évident que de telles productions peuvent s'avérer fort onéreuses puisqu'elles nécessitent des voyages et des déplacements souvent très éloignés.

La recherche pratique sur les possibilités et les limites du langage télévisuel appliqué à l'enseignement est encore à l'état embryonnaire. Il devient assez urgent de pousser les recherches dans cette perspective afin de déterminer, par exemple, quel degré d'abstraction on peut atteindre par un enseignement télévisé, ou quel est le niveau de complexité du sujet acceptable dans un tel mode d'enseignement. Ces expériences très complexes ne peuvent être effectuées que dans un vaste cadre de recherches avec la participation de plusieurs spécialistes dans les différentes branches du savoir et aussi d'experts dans la production de documents télévisés. Elles pourraient être entreprises en collaboration avec plusieurs maisons d'enseignement ou encore des organismes gouvernementaux, tel le Service général des moyens d'enseignement (Ministère de l'éducation du Gouvernement du Québec), qui s'intéressent à la question. Dans un cadre semblable de recherches, il serait aussi possible de tester si l'enseignement télévisé provoque un changement dans les attitudes des étudiants envers différents sujets ou disciplines. Ces changements pourraient se traduire par une augmentation ou une diminution de l'intérêt des étudiants dans l'étude ou dans la recherche des matières ainsi enseignées. Compte tenu des variables contrôlées lors de ces expériences, les résultats pourraient contribuer à l'élaboration des stratégies d'enseignement adaptées à différentes circonstances. Compte tenu des popu-

lations visées, les résultats de ces recherches sont susceptibles de varier selon l'âge des sujets soumis à ces expériences. A l'intérieur même de la population des étudiants universitaires, par exemple, le facteur âge représente une variable importante. Si nous considérons qu'il existe deux grandes catégories d'étudiants universitaires, ceux de moins de 25 ans, généralement inscrits comme étudiants à temps plein et ceux de plus de 25, ou étudiants adultes, généralement étudiants à temps partiel et faisant partie de la main-d'oeuvre active. L'étude des différents comportements, goûts et attitudes des étudiants universitaires en fonction de l'âge et du statut s'avérerait très utile à ceux qui planifient l'enseignement à un niveau post-collégial.

Dans ce vaste champ d'études, qu'est celui de la technologie de l'éducation, nous croyons que notre expérience peut servir de point de départ aux expérimentateurs désireux d'apporter un renouveau dans l'enseignement universitaire. Nous espérons qu'elle encouragera d'autres éducateurs à intégrer la télévision à leur enseignement et qu'elle stimulera les chercheurs.



## Sommaire

Après avoir pris connaissance des principaux ouvrages publiés sur la télévision éducative, nous avons constaté que très peu de recherches avaient été menées en fonction de l'enseignement télévisé à l'université. Voyant là une grave lacune, nous avons décidé d'en faire le centre de notre recherche. Compte tenu des contraintes matérielles, budgétaires et temporelles, l'expérience qu'il nous fut permis de réaliser était l'évaluation d'un cours télévisé de niveau universitaire en histoire du Canada. Nous avons alors choisi de traiter un sujet qui nous est familier, la politique canadienne d'immigration (1896-1914). L'émission que nous avons réalisée se présente sous forme de dossier photographique. Elle a pour but de fournir à l'étudiant une source valable d'information afin qu'il puisse entreprendre une étude plus approfondie du sujet.

Afin d'évaluer la portée de notre cours télévisé, nous avons décidé de mesurer l'acquisition de connaissances qui s'ensuivit et de permettre à une partie des sujets qui participaient à l'expérience de porter un jugement sur la valeur d'un tel enseignement. L'instrument de mesure que nous allions utiliser se composait d'un test d'instruction et d'un test d'attitudes. Une pré-expérimentation du questionnaire nous permit d'évaluer

le taux de difficulté et l'indice de discrimination de chacun des items ainsi que le degré de fidélité du test d'instruction. Compte tenu de ces résultats, nous avons donné au questionnaire sa forme définitive.

L'expérimentation véritable fut faite avec la participation d'une classe d'étudiants de l'Université d'Ottawa que l'expérimentateur a partagé en deux groupes égaux: le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Au premier on a présenté le cours télévisé puis administré les tests d'instruction et d'attitudes; au second groupe on administra que le test d'instruction. Les résultats statistiques de l'analyse des variances ont démontré qu'il existait une différence significative entre les performances des deux groupes en ce qui concerne le test d'instruction. Cette différence étant due à la présentation du cours télévisé, on peut donc assumer que celui-ci représente un instrument valable pour l'enseignement. De plus l'analyse des résultats du test d'attitudes démontre que les étudiants sont en général favorables envers un enseignement télévisé à condition qu'il soit parfaitement intégré à l'ensemble des actes d'enseignement. La grande majorité des étudiants du groupe expérimental a aussi exprimé une vive satisfaction quant aux qualités pédagogiques et techniques du cours auquel ils venaient d'assister.

Les résultats positifs de l'expérience nous portent donc à croire que les études et les recherches sur l'ap-

seignement télévisé au niveau universitaire devraient être poursuivies et encouragées. La pédagogie au niveau universitaire pourrait ainsi être stimulée et renouvelée par ce genre d'expérience

## Bibliographie

- Adams, John C., Carpenter, C.R. et Smith, Dorothy R. Conference on Teaching by Television in Colleges and Universities. University Park, Pa., 1957.
- Allan, Tom S., "Educational Selection of media with Particular Reference to ETV", in Leedham, John (Ed.) Aspects of Educational Technology. VII, London: Pitman Press, 1973. pp. 46-55.
- Allen, William H. "Media Stimulus and Types of Learning". Audiovisual Instruction, janv. 1967, 27-31.
- Bonboir, Anna. Initiation à l'étude rationnelle du travail des écoliers. Louvain: Vander, 1970.
- Bonboir, Anna. La méthode des tests en pédagogie. Paris: P.U.F., 1972.
- Bosquee, Joseph. La télévision scolaire. Aperçu historique et psychopédagogique. Louvain: Université catholique de Louvain, n.d.
- Campbell, Donald T., Stanley, Julian C. Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. Chicago: Rand McNally and Company, 1966.
- Cassirer, Henry R. La télévision et l'enseignement. Paris: UNESCO et Ed. Bourrellier, 1963.
- Corre, Jean. Télévision, promotion et enseignement. Paris: Editions Universitaires, 1966.
- Dayhaw, Laurence T. Manuel de statistique. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, 1958.
- Debaty, Pol. La statistique paramétrique. Paris: Editions Universitaires, 1967.
- Dubin, Robert, Hedley, Alan R. The Medium May Be Related to the Message. College Instruction by TV. Oregon: University of Oregon press, 1969.
- Enseignement par les ondes. Association canadienne des éducateurs de langue française. Québec: Editions de l'ACELF, 1964.
- Evans, Richard I., Leppmann, Peter R. Resistance to Innovation in Higher Education. A Social Psychological Experiment Focused on Television and the Establishment. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1963.

Ferguson, George A. Statistical Analysis in Psychology and Education. Toronto: McGraw-Hill Book Company, 1971.

Gattegno, Caleb. Vers une culture visuelle. La télévision au service de l'éducation. Suisse: Editions Delachaux et Nestlé, 1969.

Gibson, Tony. The Use of ETV. London: Hutchinson Educational Ltd., 1970.

Sronlund, Norman E. Constructing Achievement Tests. Toronto: Prentice-Hall, 1968.

Henri, France. La politique canadienne d'immigration, 1896-1914. Master's thesis, McGill University, 1971.

Improving Instructional Television. ITV Conference, Miami Beach, 1965.

Kumata, Hideya. "A Decade of Teaching by Television". The Impact of Educational Television. Edited by Wilbur Schramm. Urbana: University of Illinois Press, 1960, pp. 176-185.

Landsheere de, G. Les Tests de connaissances. Bruxelles: Editest, 1965.

Lee, John. Test Pattern. Instructional TV at Scarborough College. Toronto: University of Toronto Press, 1972.

MacLean, Roderick. Television in Education. London: Methuen Educational Ltd., 1968.

Meany, John W. Televised College Courses. U.S.A.: Publ. by the Fund for the Advancement of Education, 1962.

Meurris, Georges. Les aptitudes au niveau de l'enseignement secondaire. Elaboration, validation, étalonnage d'une batterie de test. Louvain: Librairie Universitaire, 1965.

Schramm, Wilbur. "Learning from Instructional Television". Review of Educational Research. 1962; 32, 156-167.

Schramm, Wilbur, Chu, Godwin C. Learning from Television. What the Research Says. Washington: National Association of Educational Broadcasters, 1967.

Smith, M.H. Using TV in the Classroom. New-York: Author, 1961.

Television in the University. Report of a Granada Seminar on Closed Circuit Television in Universities. Manchester: Granada Television Ltd., 1965.

Trotter, Bernard. Television and Technology in University Teaching. Report to the Committee on University Affairs, and the Committee of Presidents of Universities of Ontario. Ontario, 1970.

University Television. Supplementary Report no. 3 of the Committee of Presidents of Provincially Assisted Universities and Colleges in Ontario. Ontario, 1965.

Vocabulaire bilingue de la radio et de la télévision. Cahiers de l'Office de la langue française, no. 6. Québec: Gouvernement du Québec, 1970.

Willis, Benjamin C., Masiko, Peter, Jr., Erickson, Clifford. Chicago's TV College. Report of a three year experiment by the Chicago City Junior College. Chicago, 1960.

APPENDICES

## APPENDICE A.

## Script

Abréviations

dia. diapositive  
 f.e. fondue enchaînée  
 f.n. fondue au noir  
 mouv. horiz. mouvement horizontal  
 mouv. vert. mouvement vertical  
 V.T.R. magnétoscope

La politique canadienne d'immigration  
1896-1914

Plan	Caméra	Video	Audio
1.	1	Graphique titre f.n.	
2	V.T.R.	Scènes de rue dans des quar- tiers d'immi- grants à Mont- réal	(Introduire la musique et la conserver en arrière- plan sonore.)

Le Canada compte aujourd'hui quelques 22 millions d'habitants dont plus des deux tiers sont citoyens. Les relevés statistiques du gouvernement aident à prévoir et analyser la composition et les variations de la population.



Plan      Caméra      Vidéo

Audio

2 (suite)

L'immigration est un des facteurs de l'accroissement démographique. L'état fédéral limite l'entrée des immigrants pour des raisons économiques principalement. Les mécanismes de contrôle visent à protéger les Canadiens contre les aléas d'un surplus de population pour la main-d'oeuvre et pour l'économie en général.

Il fut un temps où l'immigration, loin de représenter une menace, était un gage de prospérité. Au début du siècle plus particulièrement, le Canada misait sur l'arrivée d'un grand nombre d'immigrants pour stimuler l'activité économique du pays. A l'exemple des Etats-Unis, on s'efforçait de repousser toujours plus loin la frontière vers l'Ouest.

Plan	Caméra	Video	Audio
3	V.T.R.	Les édifices du parlement à Ottawa.	A l'époque de la Confédération, nos poli- ticiens se donnèrent pour mission de bâtir un pays prospère d'un océan à l'autre.

Très bientôt on réal-  
lise que l'unité du pays  
reposerait sur un réseau  
ferroviaire transcontinen-  
tal qui constituerait la  
base de l'infrastructure  
économique.

4	V.T.R.	Voies ferrées.	La construction du chemin de fer avait pour but de créer une demande de matériaux, de stimuler le commerce entre les pro- vinces et de transporter les nouveaux colons vers les territoires inoccupés de l'ouest.
---	--------	----------------	---

Cependant le recrute-  
ment de colons pour le Ca-  
nada était difficile à  
cette époque. Les européens

Plan      Caméra      Video

Audio

4 (suite)

préféraient s'installer  
aux Etats-Unis, à cause  
de leur réputation de  
pays dynamique où tous  
les habitants jouissaient  
de la liberté et de pros-  
périté.

f.n.

5

1

Carte géogra-  
phique du Ma-  
nitoba

Vers 1870, on ne comptait  
que quelques 300,000 colons  
dans la région du Manitoba.  
Le gouvernement s'efforça  
alors de recruter des immi-  
grants pour peupler ces  
vastes espaces déserts.

f.e.

6

2

dia. groupe  
d'immigrants  
mouv. horiz.

De 1872 à 1887, quelques  
groupes d'immigrants s'ins-  
tallaient dans l'ouest: des  
Mennonites, secte reli-  
gieuse venue de Russie; des  
Islandais

f.e.

7

1

dia. campe-  
ment d'inni-  
grants  
Zoom  
f.e.

chassés de leur pays à cause  
de pressions démographiques;  
des Mormons en provenance  
des Etats-Unis.

Plan	Caméra	Video	Audio
8	2	dia. campement d'immigrants. f.e.	La colonisation canadienne dans l'ouest prit donc l'aspect d'une série de petites communautés
9	1	dia. village d'immigrants. f.e.	qui s'étaient regroupées selon l'origine ethnique des habitants.
10	2	dia. voies ferrées en construction	Effets sonores: 3 coups de pioche
11	1	" "	2 coups de pioche
12	2	" "	2 coups de pioche
13	1	" "	2 coups de pioche
14	2	" "	3 coups de pioche
15	1	" "	1 coup de pioche

Le gouvernement canadien avait mis tous ses espoirs dans le chemin de fer transcontinental qui fut terminé en novembre 1885.

16	2	dia. convoi d'immigrants. f.e.	Il voyait là le véritable point de départ du mouvement vers l'ouest.
17	1	" f.e.	Malheureusement les Etats-Unis drainaient encore la grande majorité des immigrants européens.

Plan	Caméra	Vidéo	Audio
18	2	" / " f.e.	De plus, le ralentissement économique qui toucha le Canada de 1873 à 1896 découragea tout mouvement migratoire important vers les Prairies canadiennes.
19	1	dia. exil des Canadiens f.e.)	Au lieu de refléter un vigoureux développement national, les trente premières années de la Confédération furent marquées par l'exil d'un grand nombre de Canadiens vers les Etats-Unis
20	2	Zoom f.n.	et par les affrontements entre les colons et les groupes d'indiens et de métis menés par Riel.
21	1	dia. la vie au marché f.e.	C'est en 1896 qu'une nouvelle étape commence pour l'histoire de l'ouest canadien.
22	2	dia. " f.e.	Cette date coïncide avec une remontée économique mondiale et au Canada,
23	1	dia. W. Laurier f.e.	avec l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement libéral, dirigé par Wilfrid Laurier. Le nouveau chef d'état choisit

Plan	Caméra	Video	Audio
24	2	dia. C. Sifton	Clifford Sifton comme ministre de l'Intérieur. Originaires du Manitoba, Sifton se sentait personnellement impliqué et responsable du sort des Prairies.
		zoom	
		f.e.	"Je n'avais qu'une idée en arrivant à Ottawa. Je croyais que l'ouest canadien était une région de choix et j'étais décidé à y apporter des changements."
25	1	dia. village	Sifton se donna pour tâche
		dans l'ouest	de développer dans l'ouest
		canadien	les structures d'une société
		zoom	de dynamique afin de favoriser
		f.e.	la croissance économique et démographique de
			cette partie du pays.
26	1	dia. affiche	Selon lui, il ne suffisait
		mouv. vert.	pas de recruter des immigrants
		f.e.	pour garantir le succès du peuplement. Il
			fallait assurer un bon
			fonctionnement administratif et rendre les conditions
			de vie acceptable pour les
			nouveaux colons.

Plan	Caméra	Video	Audio
27	2	dia. famille d'immigrants Zoom mouv. horiz. f.e.	Si un homme voulait colo- niser la terre et se con- sacrer sérieusement à la production, le ministère de l'Intérieur en entier, du ministre jusqu'au simple commis, tous étaient à son service.
28	1	dia. village de l'ouest canadien mouv. horiz. f.e.	Sifton fut donc l'instiga- teur d'une réorganisation administrative basée sur la décentralisation des pouvoirs.
29	2	dia. Dominion Lands Office f.e.	Dans l'ouest même, les fonctionnaires furent ha- bilités à émettre des cartes de citoyenneté, à octroyer des terres, accorder des crédits pour l'achat de semences, d'ins- truments aratoires ou pour tout autres matériels né- cessaires à l'établissement des fermes.
30	1	dia. agricul- teur f.e.	
	2	" f.n.	

Plan

Caméra

Video

Audio

32

1

Graphique

Pour attirer les immigrants, Sifton exploita à fond les trois idées maîtresses de sa politique: la publicité, le "homestead", et le chemin de fer.

32

V.T.R.

Dr. Denis

Bertrand

La publicité s'effectuait par l'intermédiaire des agences canadiennes d'immigration en Europe et aux Etats-Unis. Sifton chargea les agents canadiens de distribuer un peu partout la documentation sur les conditions de vie qui prévalaient au Canada. La campagne de publicité et d'information se fit aussi par l'intermédiaire des journaux étrangers.

Les agents distribuaient aussi aux maîtres d'école des atlas du Canada, favorisant aussi l'enseignement de la géographie canadienne.

Ces mêmes agents donnaient des conférences et s'occupaient d'étaler les produits agricoles



Plan

Caméra

Video

Audio

88

32 (suite)

canadiens dans les foires ou expositions européennes et américaines..

33

1

dia. brochure  
d'information  
sur le Canada.  
mouv. vert.  
f.e.

Pour illustrer l'ampleur de la campagne de publicité, mentionnons simplement qu'en 1900, le gouvernement canadien distribua par l'intermédiaire de ses agences en Europe

34

2

dia. brochure  
mouv. vert.  
f.e.

et aux Etats-Unis un million de brochures d'information et en 1902; cette quantité atteignit trois millions.

35

1

dia. Affiche:  
Free, free ho-  
mestead..  
mestead.

Sifton comptait aussi sur le homestead, terre gratuite de 160 acres, pour attirer les colons. Chaque immigrant qui en faisait la demande pouvait bénéficier à son arrivée

36

2

dia, famille  
d'agricul-  
teurs sur sa  
ferme.  
f.e.

d'une terre bien à lui où il pouvait, dès la première année bâtir sa ferme, installer sa famille et cultiver le sol.

Plan	Caméra	Video	Audio
37	1	dia. voies ferrées mouv. horiz. f.e.	Cependant les octrois de terres aux compagnies de chemin de fer empêchaient l'expansion du système de homestead.
38	2	dia. terres à cultiver f.e.	Sifton obtint alors du gou- vernement l'arrêt des con- cessions de terres aux compagnies ferroviaires afin d'augmenter la distribution des terres gratuites.
39	1	dia. foule au bureau de vente de terre des terres	Les demandes pour les lopins étaient si nombreuses que les immigrants devaient faire la queue jour et nuit
40	2	" "	devant les bureaux du gouver- nement à Winnipeg et à Regina.
41	1	" "	
42	2	dia. Affiche: Colonist cars. mouv. vert. f.e.	Dans l'application de sa po- litique d'immigration, le ministre de l'Intérieur comp- tait aussi sur le travail de recrutement des compagnies de chemin de fer. Celles-ci avaient autant d'intérêt à peupler l'ouest que le gou- vernement lui-même.

Plan	Caméra	Video	Audio
43	1	dia. voyageurs mouv. horiz. f.e.	L'affluence sur les lignes et le volume du commerce dépendent du peuplement de l'ouest.
44	2	dia. voyageurs mouv. horiz. f.e.	Les compagnies ferroviaires prenaient donc une part active au recrutement des colons et à la vente des terres le long de leurs lignes.
45	1	dia. voyageurs Zoom f.e.	Par exemple, le C.P.R. qui était le plus grand détenteur privé de terres pour fin de colonisation, recrute un nombre
46	2	dia. affiche mouv. vert. f.e.	important d'immigrants et accordait un tarif spécial de un cent du mille pour le transport des nouveaux colons.
47	1	dia. famille d'immigrants. Zoom mouv. horiz. f.e.	Afin de s'assurer une réussite maximum, le peuplement devait s'opérer de façon sélective. Le gouvernement désirait recruter les colons parmi les populations rurales uniquement.

Plan	Caméra	Video	Audio
48	2	dia. domesti- ques mouv. horiz. f.e.	On sollicitait aussi l'im- migration du personnel do- mestique qui faisait l'ob- jet d'une forte demande au Canada.
49	1	dia. immi- grants britan- niques Zoom f.e.	Si le gouvernement désirait plus que tout l'immigration de fermiers, il favorisait davantage le recrutement de fermiers britanniques. Tou- tefois le potentiel migra- toire de ces population n'était pas suffisant pour <u>atteindre les objectifs que</u> l'on s'était fixé.
50	2	dia. immi- grants améri- cains f.e.	On crut bon de favoriser en second lieu l'immigration de fermiers américains. Vers 1900, les terres disponibles se faisaient de plus en plus rares aux Etats-Unis.
51	1	f.e.	Les agriculteurs désireux d'agrandir leurs fermes ne pouvaient plus acheter d'es- paces vacants. Ils pouvaient réaliser leur ambition en im- migrant dans les Prairies ca- nadiennes.

Plan	Caméra	Video	Audio
52	2	" "	Les fermiers américains constituait le type idéal de colon puisqu'ils connaissaient déjà les techniques de culture agraire convenant au sol de l'ouest.
53	1	" "	Le voyage relativement court leur permettait d'apporter avec eux tout l'équipement et l'outillage de la ferme.
54	2	dia. immigrants européens	L'Europe continentale représentait le troisième réservoir de population pour le peuplement,
55	1	f.e. dia. femmes et enfants d'immigrants mouv. Horiz. f.e.	Les habitants du centre européen souhaitaient plus particulièrement émigrer vers l'Amérique.
56	2	dia. femmes d'immigrants polonais Zoom f.e.	Le caractère féodal des pays tels que l'Autriche-Hongrie, l'Ukraine, la Russie, la Pologne, poussait ces gens à émigrer
57	1	dia. groupe de Doukhobors Zoom	(souvent en groupe) vers le Canada. Ici, il leur était possible de posséder une

Plan	Caméra	Video	Audio
57 (suite)		f.e.	terre en bien propre et de vivre en toute liberté.
58	2	dia. groupe de Doukhobors Zoom	Un autre facteur explique la venue au Canada d'un si grand nombre d'immigrants.
59	V.T.R.	Dr. Denis Bertrand	Pour stimuler les agents d'immigration dans leur tra- vail de recrutement, le gou- vernement avait instauré un système de primes. Les a- gents recevaient une prime de cinq dollars pour chaque immigrant recruté.  La North Atlantic Trading Company, fondée par Sifton et Lord Strathcona, haut commissaire à Londres, opé- rait aussi selon ce système. Elle devait promouvoir l'im- migration en provenance d'Allemagne, de Hollande, Russie, Autriche-Hongrie, Suisse.  Le gouvernement canadien accordait aux agent de cette compagnie des primes de

Plan      Caméra      Video

Audio

59 (suite)

quinze dollars pour chaque immigrant chef de famille et de douze dollars pour les autres.

La North Atlantic Trading Company devait cependant opérer dans la semi-clandestinité car la loi des pays concernés interdisait toute sollicitation à l'immigration.

Somme toute, la politique d'immigration mise de l'avant par Sifton remporta un succès sans précédent. Lorsqu'il quitta son poste de ministre de l'Intérieur, son successeur, Frank Oliver, continua l'œuvre entreprise.

De 1896 à 1914, plus de trois millions de nouveaux colons avaient mis le pied sur le sol canadien. C'est en 1906 que le mouvement d'immigration atteignit son maximum.

60

1

Insertion: Les provinces de l'ouest, qui graphique no 1 ne comptaient que quelques

Plan	Camera	Video	Audio
60 (suite)			300,000 à 400,000 colons en 1896, avaient atteint près de deux millions de population en 1914.
61	V.T.R.	Dr. Denis Bertrand	Toutefois le déclenchement de la première guerre mondiale contribua considérablement à ralentir l'entrée des immigrants au Canada. Le bilan net de cette croissance démographique est cependant un peu moins favorable au niveau graphique no 2 du Canada tout entier. Le mouvement d'émigration atténua sensiblement les gains de population. En effet, de 1901 à 1911, le Canada reçut 1,800,000 d'immigrants et perdit quelques 800,000 citoyens au profit de la grande république du Sud.
62	1	Insertion:	
63	V.T.R.	Dr. Denis Bertrand f.n.	
64	1	dia. ville d'Ottawa hors foyer f.e.	Pour certains politiciens, pour les compagnies de chemin de fer, pour les industriels, l'immigration avait contribué



Plan	Caméra	Vidéo	Audio
64 (suite)			à l'édification de la nation et à l'établissement des assises économiques du pays. Pour certains autres cependant, l'immigration représentait un danger.
65	2	dia. édifices du parlement d'Ottawa. f.e.	Les critiques ne tardèrent pas à se manifester de toutes parts. Sur la scène politique fédérale ainsi que dans plusieurs journaux du pays, on dénonçait les dessous de la politique d'immigration.
66	1	dia. immigrants galiciens. mouv. horiz. f.e.	La faille la plus importante était le système de primes à l'immigration. Les agents et les compagnies de transport s'efforçaient d'envoyer le plus grand nombre d'immigrants, quels qu'ils soient, afin de recueillir la prime accordée pour chacun d'eux.
67	2	dia. immigrants. f.e.	Ce système favorisait aussi la fraude. Tel fut le cas de la North Atlantic Trading Company qui aurait réclamé des primes pour des immigrants

Plan	Caméra	Video	Audio
67 (suite)			fictifs.
68	1	"	Malgré la preuve des vices de ce système, les primes à l'immigration furent maintenues.
69	2	f.e.	La loi restreignait l'immigration aux agriculteurs et à leur famille. Elle exigeait aussi que leur état de santé soit satisfaisant.
70	1	dia: bateau d'immigrants f.e.	Tous les maux cependant provenaient de la liberté avec laquelle les cie <sup>s</sup> de transport l'interprétaient.
71	2	"	Pour augmenter leur chiffres d'affaires, les compagnies maritimes acceptaient comme passager n'importe quel immigrant, sans tenir compte des recommandations de la loi.
72	1	f.e.	Elles transportaient des travailleurs citadins, des errants, qui, arrivés au Canada, devenaient des charges publiques et

Plan	Caméra	Video	Audio
73	2	dia. ghetto f.e.	allaient grossir les ghettos des villes comme Toronto et Winnipeg.
74	1	dia. fonctionnaire	On se plaignait aussi du manque de responsabilités des fonctionnaires dans leur travail. Par exemple, ils exemptaient les immigrants britanniques de l'examen médical obligatoire à l'arri- vée. Ces passe-droits furent la cause d'épidémies et de con- tagions. De plus ces mêmes fonctionnaires
		Zoom f.e.	
75	2	dia. orphelines mouv. horiz.	acceptaient les convois de deshérités, d'orphelins,
76	1	dia. orphelins mouv. horiz.	d'infirmités, de mendiants que les associations de charité britanniques envoyaient au Canada pour qu'ils se refas- sent une nouvelle vie.
77	2	dia. infirme	
78	1	dia. immi- grants refusés	La loi stipulait que de tels immigrants soient déportés dès leur arrivée; cependant très peu d'entre eux le furent.

Plan	Caméra	Video	Audio
79	2	dia. ville Québec	Au Québec, le groupe des nationalistes était le plus farouche opposant à la politique d'immigration.
		mouv. horiz.	En plus d'approuver les
		f.e.	critiques exprimées par les
80	1	dia. <u>Le Devoir</u>	anglophones, ils en formulèrent une autre: le trop
		Zoom	faible pourcentage d'immigrants
		f.e.	francophones.
81	2	dia. immi-	Le nombre d'étrangers qui
		grants arri-	entraient au Canada variait
		vant à Québec	entre 100,000 et 300,000 par
		f.e.	année. A ce rythme la représentation
82	1	"	politique et culturelle des
			Canadiens-français serait
			bientôt noyée dans une majorité d'immigrants. Afin
		Zoom	d'éviter les torts irrépara-
		f.e.	bles d'une telle politique,
83	2	dia. Henri	les députés québécois à
		Bourassa	Ottawa, Bourassa en tête,
			réclamaient l'augmentation
			des sommes consacrées à
			l'immigration française.

Plan	Caméra	Video	Audio
83 (suite)		Zoom	Celles-ci représentaient moins de 1/2% du budget total.
84	V.T.R.	Dr. Denis Bertrand	<p>Les nationalistes étaient conscients que leurs revendications en faveur de l'abolition des primes et d'une immigration composée exclusivement de Français et de Britanniques, feraient diminuer d'au moins 50% le nombre annuel d'immigrants. C'est d'ailleurs ce qu'ils souhaitaient, estimant que la population canadienne augmenterait alors d'une manière plus équilibrée. L'immigration représentait pour eux une question nationale. Ils estimaient que les francophones devaient participer à l'édification du pays au même titre que les anglophones. Le peuplement de l'ouest par les immigrants</p>

Plan      Caméra      Video

Audio

84 (suite)

ne représentait pour eux qu'un moyen de briser l'unité nationale et d'assimiler les Canadiens-français au profit des spéculateurs désireux de s'enrichir.

85

1

dia. champ  
de blé

A toutes ces critiques, le gouvernement répondait que les impératifs économiques de cette politique étaient en fonction du bien-être du Canada.

f.e.

86

2

dia. "Grain  
elevator"

L'immigration agissait comme catalyseur sur l'économie du pays.

87

1

dia. champ  
de blé

La demande des colons de l'ouest pour des produits finis avait stimulé les échanges entre les provinces de l'ouest et de l'est du pays et créait les bases d'une économie nationale.

f.e.

88

2

"

f.e.

L'occupation effective du territoire et l'exploitation du sol avait permis au Canada de se classer parmi les plus grands producteurs de blé

Plan , Caméra Video

Audio

88. (suite)

au monde.

89

1

dia. champ de

En moins de vingt ans une

blé

société dynamique était née

f.e.

dans les Prairies.

90

2

"

f.e.

91

1

"

Zoom

f.e.

92

Générique

(diminuer graduellement le  
volume de la musique)

f.n.

## APPENDICE B

## Guide de l'usager

La politique "canadienne d'immigration (1896-1914)

Ce cours télévisé, conçu spécialement pour un public de niveau universitaire, s'inscrit dans le programme du baccalauréat en histoire. D'une durée de 23 minutes, le document a été réalisé à partir d'authentiques photographies historiques provenant principalement de la collection photographique des Archives Publiques du Canada à Ottawa. Il contient aussi un commentaire du Dr. Denis Bertrand, historien.

Les objectifs de l'émission visent à situer temporellement et spatialement le mouvement d'immigration le plus important que le Canada ait connu sur une période de vingt ans. Le cours diffuse des informations factuelles en utilisant des images souvent inédites afin de stimuler la mémoire visuelle des étudiants-spectateurs.

Les informations contenues dans ce cours télévisé sont présentées simplement. Après avoir brièvement résumé les tentatives du gouvernement canadien pour provoquer des mouvements migratoires importants au pays, l'émission tente de cerner la conjoncture économique et politique du Canada en 1896. Wilfrid Laurier et Clifford Sifton y sont présentés comme les deux personnalités politiques directement impliquées dans l'élaboration de cette politique. Le document livre des informations quant aux mesures prises par le gouvernement pour favoriser la venue massive



d'immigrants, leur origine ethnique, les critères de sélection, la collaboration des compagnies de chemins de fer et d'immigration, etc. Sont présentées aussi les critiques formulées à l'endroit de cette politique et plus particulièrement celles de nationalistes québécois, Henri Bourassa en tête.

Ce cours sur bande magnétoscopique n'a pas la prétention de faire une étude exhaustive du sujet, mais de préparer l'auditoire à une analyse plus approfondie de la question. Il va sans dire que les étudiants devront être préparés à recevoir les informations qui leur seront livrées par le document télévisé. Il est aussi recommandé d'intégrer l'émission au sein d'un cours d'histoire du Canada couvrant la période 1867-1929 ou à peu près.

Afin d'exploiter de juste façon le cours télévisé, le professeur devra prévoir une période de questions et de discussion après le visionnement. Il pourra aussi soulever des aspects du sujet qui n'ont pas été traités ou souligner les points qu'il juge les plus importants. Il est aussi possible de réviser certaines séquences au besoin, si l'accès au magnétoscope est facile.

## APPENDICE C

## Questionnaire

Test d'instruction appliqué aux deux groupes

LA POLITIQUE CANADIENNE D'IMMIGRATION (1896-1914)

- |   | <u>Vrai</u>              | <u>Faux</u>              |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1) La période de développement intensif de l'ouest canadien débuta dès 1867.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *2) L'immigration dans l'ouest canadien fut lente à démarrer parce que les européens préféraient émigrer vers les États-Unis.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Le ralentissement économique qui toucha le Canada de 1873 à 1896 n'influença pas les européens dans leur désir d'émigrer vers le Canada. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Dafoe fut le principal artisan de la politique canadienne d'immigration à partir de 1896.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *5) Le ministre de l'intérieur avait la responsabilité de l'application de la politique d'immigration.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Le gouvernement Laurier ne portait que très peu d'intérêt envers l'immigration au Canada.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *7) La population canadienne en général s'intéressait aux nouveaux immigrants qui s'installaient sur les terres ou dans les villes.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) Un grand nombre d'immigrants en provenance des États-Unis s'installèrent dans les Prairies au début du siècle.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *9) Le personnel domestique faisait l'objet d'une forte demande au Canada.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

VraiFaux

- \*10) La publicité faite, par le gouvernement canadien n'était pas très efficace pour attirer dans les Prairies un grand nombre d'immigrants. ☐ ☐
- 11) Le gouvernement canadien n'était pas en mesure de financer l'établissement des immigrants sur leur ferme. ☐ ☐
- 12) Le gouvernement exerçait un contrôle très sévère sur l'entrée des immigrants au Canada. ☐ ☐
- 13) Le nom de Bourassa peut être associé à la politique canadienne d'immigration de 1896. ☐ ☐
- \* Les questions 2-5-7-9-10 ont été retirées du questionnaire final.

Répondre brièvement

- 14) Sur quels critères se basait-on pour recruter et accepter les candidats d'immigration?
- 15) Quels étaient les trois moyens mis de l'avant pour attirer une masse d'immigrants au pays?
- 16) Par quels canaux publicitaires le gouvernement canadien réussissait-il à rejoindre les futurs immigrants?
- 17) Dans quelle mesure les compagnies de chemin de fer collaborèrent-elles au peuplement de l'ouest canadien et comment?
- 18) Qu'est-ce qu'un homestead?
- 19) Nommez les pays d'origine des immigrants qui entrèrent au Canada de 1896 à 1914.

- 20) La courbe de croissance de population pour les provinces de l'ouest est-elle semblable à celle du Canada tout entier pour la période 1896-1914? Pourquoi?
- 21) Quelles étaient les lacunes de la politique d'immigration?
- 22) Qui s'opposait à cette politique?
- 23) Qui le gouvernement chargeait-il de recruter les immigrants?
- 24) Que savez-vous de la North Atlantic Trading Company?
- 25) Expliquez brièvement les buts de la politique d'immigration élaborée à partir de 1896.

Test d'attitudes appliqué au groupe expérimental seulement

- 1) Enumérez les avantages et les désavantages de l'enseignement télévisé au niveau universitaire.
- 2) Seriez-vous favorable à l'intégration de documents audio-visuels dans vos cours?
- 3) Croyez-vous que le cours télévisé auquel vous venez d'assister a été profitable?
- 4) Comment évaluez-vous la qualité de ce document télévisé?
- 5) Croyez-vous que la qualité technique d'un document audio-visuel peut influencer la transmission du message?